

ВЕКТОР НАУКИ

Тольяттинского
государственного
университета

Серия: Педагогика, психология

Основан в 2010 г.

№ 4 (43)

2020

16+

Ежеквартальный
научный журнал

Учредитель – Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Тольяттинский государственный университет»

Главный редактор

Криштал Михаил Михайлович, доктор физико-математических наук, профессор

Заместитель главного редактора

Лившиц Юрий Анатольевич, кандидат педагогических наук

Редакционная коллегия:

Аббасова Кзылгюль Ясин кызы, доктор философских наук, доцент
Айвазян Эдвард Ишханович, доктор педагогических наук, доцент
Александрова Екатерина Александровна, доктор педагогических наук, профессор
Бендюков Михаил Александрович, доктор психологических наук, доцент
Богомолова Елена Владимировна, доктор педагогических наук, доцент
Васягина Наталья Николаевна, доктор психологических наук, профессор
Галагузова Минненур Ахметхановна, доктор педагогических наук, профессор
Гнатышина Елена Александровна, доктор педагогических наук, профессор
Григорьева Марина Владимировна, доктор психологических наук, профессор
Далингер Виктор Алексеевич, доктор педагогических наук, профессор
Дружинина Мария Вячеславовна, доктор педагогических наук, доцент
Исламулова Светлана Константиновна, доктор педагогических наук, профессор
Колодезникова Маргарита Герасимовна, кандидат педагогических наук, профессор
Комарова Ирина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент
Коренева Анастасия Вячеславовна, доктор педагогических наук, доцент
Лодатко Евгений Александрович, доктор педагогических наук, профессор
Маркелова Татьяна Владимировна, доктор психологических наук, доцент
Мешков Николай Иванович, доктор психологических наук, профессор
Морозова Ирина Станиславовна, доктор психологических наук, профессор
Невзоров Михаил Николаевич, доктор педагогических наук, профессор
Осадченко Инна Ивановна, доктор педагогических наук, доцент
Побирченко Наталья Семеновна, член-корреспондент Национальной Академии педагогических наук Украины, доктор педагогических наук, профессор
Полякова Татьяна Сергеевна, доктор педагогических наук, профессор
Попов Леонид Михайлович, доктор психологических наук, профессор
Равен Джон, доктор философии в области психологии, почетный профессор
Рогова Антонина Викторовна, доктор педагогических наук, профессор
Собольников Валерий Васильевич, доктор психологических наук, профессор

Входит в перечень рецензируемых научных журналов, зарегистрированных в системе «Российский индекс научного цитирования», в перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук.

Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-76954 от 09 октября 2019 г.).

Компьютерная верстка:
Н.А. Никитенко

Ответственный/технический редактор:
Н.А. Никитенко

Адрес редакции: 445020, Россия, Самарская область, г. Тольятти, ул. Белорусская, 14

Тел.: (8482) 54-63-64

E-mail: vektornaukitgu@yandex.ru

Сайт:
<https://vektornaukipedagogika.ru>

Подписано в печать 30.12.2020.
Выход в свет 15.03.2021.
Формат 60×84 1/8.
Печать цифровая.
Усл. п. л. 9,8.
Тираж 50 экз. Заказ 3-402-20.
Цена свободная.

Издательство Тольяттинского государственного университета
445020, г. Тольятти,
ул. Белорусская, 14

СВЕДЕНИЯ О ЧЛЕНАХ РЕДКОЛЛЕГИИ

Главный редактор

Кристал Михаил Михайлович, доктор физико-математических наук, профессор, ректор
(Тольяттинский государственный университет, Тольятти, Россия).

Заместитель главного редактора

Лившиц Юрий Анатольевич, кандидат педагогических наук
(Тольяттинский государственный университет, Тольятти, Россия).

Редакционная коллегия:

Аббасова Кызылгюль Ясин кызы, доктор философских наук, доцент
(Бакинский государственный университет, Баку, Республика Азербайджан).

Айвазян Эдвард Ишханович, доктор педагогических наук, профессор
(Ереванский государственный университет, Ереван, Республика Армения).

Александрова Екатерина Александровна, доктор педагогических наук, профессор
(Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, Саратов, Россия).

Бендюков Михаил Александрович, доктор психологических наук, доцент, профессор
(Петербургский государственный университет путей сообщения Императора Александра I, Санкт-Петербург, Россия).

Богомолова Елена Владимировна, доктор педагогических наук, доцент
(Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, Рязань, Россия).

Васягина Наталия Николаевна, доктор психологических наук, профессор
(Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, Россия).

Галагузова Минненур Ахметхановна, доктор педагогических наук, профессор, профессор
(Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, Россия).

Гнатышина Елена Александровна, доктор педагогических наук, профессор
(Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, Челябинск, Россия).

Григорьева Марина Владимировна, доктор психологических наук, профессор
(Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, Саратов, Россия).

Далингер Виктор Алексеевич, доктор педагогических наук, профессор
(Омский государственный педагогический университет, Омск, Россия).

Дружинина Мария Вячеславовна, доктор педагогических наук, доцент
(Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова, Архангельск, Россия).

Исламгулова Светлана Константиновна, доктор педагогических наук, профессор
(Университет «Туран», Алматы, Республика Казахстан).

Колодезникова Маргарита Герасимовна, кандидат педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой теории
и методики спортивных единоборств (Северо-Восточный федеральный университет им. М.К.Амосова, Якутск, Россия).

Комарова Ирина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент
(Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова, Могилев, Республика Беларусь).

Коренева Анастасия Вячеславовна, доктор педагогических наук, доцент
(Мурманский арктический государственный университет, Мурманск, Россия).

Лодатко Евгений Александрович, доктор педагогических наук, профессор
(Черкасский национальный университет имени Богдана Хмельницкого, Черкассы, Украина).

Маркелова Татьяна Владимировна, доктор психологических наук, доцент
(Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Нижний Новгород, Россия).

Мешков Николай Иванович, доктор психологических наук, профессор
(Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарёва, Саранск, Россия).

Морозова Ирина Станиславовна, доктор психологических наук, профессор
(Кемеровский государственный университет, Кемерово, Россия).

Невзоров Михаил Николаевич, доктор педагогических наук
(Дальневосточный федеральный университет, Владивосток, Россия).

Осадченко Инна Ивановна, доктор педагогических наук, доцент
(Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины, Умань, Украина).

Побирченко Наталья Семеновна, член-корреспондент Национальной Академии педагогических наук Украины, доктор
педагогических наук, профессор (Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины, Умань, Украина).

Полякова Татьяна Сергеевна, доктор педагогических наук, профессор
(Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону, Россия).

Попов Леонид Михайлович, доктор психологических наук, профессор
(Казанский (Приволжский) государственный университет, Казань, Россия).

Равен Джон, доктор философии в области психологии, почетный профессор
(Университет Эдинбурга, Эдинбург, Великобритания).

Рогова Антонина Викторовна, доктор педагогических наук, профессор
(Забайкальский государственный университет, Чита, Россия).

Собольников Валерий Васильевич, доктор психологических наук, профессор,
(Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия).

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ИЛЛЮСТРИРОВАНИЕ КАК ИНТЕГРАТИВНЫЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН Е.А. Виданова.....	7
ОРИЕНТАЦИЯ ДЕТЕЙ НА СЕМЬЮ В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С ДЕТСТВОМ РОДИТЕЛЕЙ О.В. Дыбина.....	15
ИЗУЧЕНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ ПО ВЫБОРУ «ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ХИМИЯ» КАК ПРОМЕЖУТОЧНЫЙ ЭТАП ФОРМИРОВАНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПЕДИАТРИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА Е.Ю. Ермишина, Т.В. Бородулина, Н.А. Наронова, Н.А. Белоконова, Т.А. Бадьина.....	20
ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ БУДУЩИХ ВОЕННЫХ ЛЕТЧИКОВ: ОСМЫСЛЕНИЕ ПОНЯТИЙ И ПОДХОДОВ Е.А. Кирина.....	29
О ПРАВОСЛАВНОМ ОБРАЗОВАНИИ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ Т.С. Комашинская.....	35
СПЕЦИФИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КЕЙС-СТАДИ В ОБУЧЕНИИ РАЗГОВОРНОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ Н.В. Коноплюк.....	43
НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ СОЗДАНИЯ УЧЕБНОГО ВИДЕОКОНТЕНТА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ А.Б. Разумова, Т.И. Рицкова.....	49
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ	
СТАНОВЛЕНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА СТУДЕНТОВ-ИНВАЛИДОВ КАК ФАКТОРА РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО РЕАБИЛИТАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ Н.И. Виноградова, С.Т. Кохан.....	59
ВЗАИМОСВЯЗЬ ТОЛЕРАНТНОСТИ К НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ И ПАРАМЕТРОВ КРЕАТИВНОСТИ У СТУДЕНТОВ И.В. Лазюк.....	67
ВЗАИМОСВЯЗЬ ОСОБЕННОСТЕЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ И ПРИНЯТИЯ ТЕХНОЛОГИЙ У СТУДЕНТОВ ВУЗА В.С. Лукина, А.Е. Миронов.....	75
НАШИ АВТОРЫ.....	81

CONTENT

PEDAGOGY

ILLUSTRATION AS AN INTEGRATIVE COMPONENT OF VOCATIONAL TRAINING OF TEACHERS OF ART E.A. Vidanova.....	7
ORIENTATION OF CHILDREN TOWARDS A FAMILY IN THE PROCESS OF GETTING FAMILIAR WITH PARENTS' CHILDHOOD O.V. Dybina.....	15
THE STUDY OF ENVIRONMENTAL CHEMISTRY ELECTIVE COURSE AS AN INTERMEDIATE STAGE OF FORMATION OF INDEPENDENT WORK OF THE STUDENTS OF FACULTY OF PEDIATRICS E.Yu. Ermishina, T.V. Borodulina, N.A. Naronova, N.A. Belokonova, T.A. Badjina.....	20
PROFESSION-ORIENTED INTERACTION OF FUTURE MILITARY PILOTS: UNDERSTANDING OF CONCEPTS AND APPROACHES E.A. Kirina.....	29
ABOUT ORTHODOX EDUCATION IN MODERN RUSSIA T.S. Komashinskaya.....	35
PECULIARITIES OF USING CASE STUDY IN TEACHING GENERAL ENGLISH N.V. Konoplyuk.....	43
SOME ASPECTS OF CREATION OF LEARNING VIDEO CONTENT IN THE PROCESS OF EDUCATION A.B. Razumova, T.I. Ritskova.....	49
PSYCHOLOGY	
FORMATION OF SOCIAL INTELLIGENCE OF STUDENTS WITH DISABILITIES AS A FACTOR OF THE DEVELOPMENT OF PSYCHOLOGICAL REHABILITATION POTENTIAL OF PROFESSIONALIZATION N.I. Vinogradova, S.T. Kokhan.....	59
THE RELATIONSHIP BETWEEN TOLERANCE OF UNCERTAINTY AND PARAMETERS OF CREATIVITY OF STUDENTS I.V. Lazyuk.....	67
THE RELATIONSHIP BETWEEN THE SELF-REGULATION AND THE ACCEPTANCE OF TECHNOLOGIES BY HIGH SCHOOL STUDENTS V.S. Lukina, A.E. Mironov.....	75
OUR AUTHORS	81

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ИЛЛЮСТРИРОВАНИЕ КАК ИНТЕГРАТИВНЫЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

© 2020

Е.А. Виданова, старший преподаватель кафедры графики,
председатель УМК, заместитель декана по учебной работе
Кубанский государственный университет, Краснодар (Россия)

Ключевые слова: интеграция; междисциплинарность; иллюстрирование; иллюстрация; профессиональная подготовка; преподаватель художественно-творческих дисциплин; художник-педагог; художественно-педагогическое образование.

Аннотация: В статье рассматривается роль учебно-творческой работы над иллюстрацией в процессе профессиональной подготовки будущего преподавателя художественно-творческих дисциплин (художника-педагога) как интегративного компонента учебной и педагогической деятельности (профессиональной подготовки). Актуальность исследования определяется недостаточной изученностью потенциала обучения иллюстрированию в рамках профессиональной подготовки будущих преподавателей. Интеграция учебной и профессиональной деятельности рассматривается в нескольких аспектах, что позволяет определить суть и выделить важные элементы данного процесса. В каждом аспекте интеграции акцентируются функциональные компоненты деятельности преподавателя, направленные на формирование общепрофессиональных или профессиональных компетенций или их частей. При этом учебно-творческая работа над иллюстрацией рассматривается как целостный процесс, где все элементы взаимосвязаны. Особенностью предлагаемого подхода к обучению иллюстрированию как интегративному компоненту профессиональной подготовки будущих преподавателей является систематизация и совершенствование на практике комплекса знаний, умений и опыта деятельности, полученного в процессе изучения дисциплин профессиональной и общей подготовки на протяжении всего периода обучения. Учебно-творческая работа над иллюстрацией расширяет педагогический инструментарий студента, необходимый в будущей педагогической практике как для развития художественно-творческих способностей, так и для эстетического воспитания обучающихся. Будущий преподаватель, увлекаясь иллюстрацией сначала как учебной дисциплиной, в дальнейшем способен реализовывать это направление в своей самостоятельной творческой деятельности, что может быть примером профессионального самосовершенствования. Исследование основывается на изучении результатов учебно-творческой работы студентов 4-го курса художественно-графического факультета Кубанского государственного университета, выполняемой по дисциплине «Художественная графика», и дальнейшем наблюдении, организованном во время педагогической практики.

ВВЕДЕНИЕ

Совершенствование профессиональной подготовки будущих преподавателей художественно-творческих дисциплин, обусловленное современными требованиями профессиональных стандартов, открывает новые пути ее изучения и, таким образом, приобретает особую актуальность. Сегодня выпускники художественно-педагогических вузов должны не просто овладеть знаниями, умениями и опытом педагогической деятельности, но и развить стремление к профессиональному самосовершенствованию, умение адаптироваться к новым, постоянно изменяющимся условиям жизни. Подход к профессиональной подготовке требует ее рассмотрения не только со стороны педагогической деятельности, но и с позиций развития личности. Сложность профессиональной деятельности преподавателя художественно-творческих дисциплин заключается в том, что он должен обладать знаниями не только в области специальных профильных (рисунки, живопись, скульптура, композиция, компьютерная графика) и общепрофессиональных дисциплин (педагогика, психология, физиология), но и в области общеобразовательных дисциплин. Такой комплекс знаний, умений и опыта деятельности необходим будущему преподавателю, чтобы не только научить наблюдать и изображать, но и объяснить различные явления окружающей среды, исторические события и т. д., к которым могут обращаться уча-

щиеся общеобразовательных или детских художественных школ при выполнении учебно-творческой работы. В этой связи особое значение приобретает обучение иллюстрации как интегративный компонент учебной и профессиональной деятельности будущего преподавателя художественно-творческих дисциплин.

Чаще всего иллюстрацию определяют как изображение, поясняющее текст. С помощью изобразительных средств в ней передается эмоциональная атмосфера литературного произведения, визуализируются художественные образы героев повествования, показываются объекты, описываемые в книге, отображаются пошаговые инструкции [1]. Иллюстрация строится на трех основных взаимосвязанных компонентах: идее, композиции и технике. С развитием современных технологий и расширением информационного пространства иллюстрация вышла на новый уровень и сегодня используется в инфографике, смартфоне, рекламе и, конечно же, книге. Любая иллюстрация является отображением отношения художника к жизни, и, даже выполненная в современных компьютерных технологиях, она прежде всего отображает красоту реального мира, что формирует в сознании человека зрительную эстетическую составляющую.

Работы художников-иллюстраторов все чаще появляются на профессиональных выставках и конкурсах разного уровня, которые привлекают внимание и вызывают живой интерес общественности. При иллюстрировании образовательный процесс осуществляется на основе

лично ориентированного подхода, при этом реализуются интегративные возможности учебной и педагогической деятельности профессиональной подготовки будущего преподавателя [2]. Такой подход является основой более эффективной организации обучения, при нем возможно развитие индивидуальных творческих качеств каждого [3].

Основной целью интегративного обучения, по мнению многих исследователей, является формирование профессионально компетентной личности и целостного видения мира. Интегративный подход в процессе профессиональной подготовки будущего преподавателя в педагогике рассматривается «как взаимодействие субъектов образовательного процесса, направленное на организацию и осуществление поисковой деятельности студентов через активное и самостоятельное приобретение ими знаний и овладение способами оперирования в условиях их внутридисциплинарного и междисциплинарного синтеза, а также обеспечивающее творческое становление педагога» [4, с. 82]. Потенциал учебно-творческой работы над иллюстрацией как интегративного компонента учебной и педагогической деятельности будущих преподавателей реализуется в едином процессе обучения, который включает теоретическую (история искусства иллюстрации), практическую (применение графических и живописных техник изобразительного искусства, в том числе инновационных, как в самостоятельной творческой, так и в педагогической деятельности) и методическую составляющие. В результате профессиональной подготовки будущий преподаватель должен обладать комплексом знаний, умений и опыта практической деятельности в сфере теории и истории изобразительного искусства, педагогической и художественно-творческой работе, а также творческим мышлением, индивидуально-психологическими качествами [5].

Изучение профессиональной подготовки будущих преподавателей средствами иллюстрирования как интегративного компонента позволит восполнить пробел в данной области исследования, объединяя в целостную систему накопленные знания. Однако в современных исследованиях не уделяется должного внимания изучению иллюстрирования как интегративного компонента профессиональной подготовки будущих преподавателей. Анализ публикаций на сайте научной электронной библиотеки eLIBRARY.RU показал, что за последние 30 лет около 1 % публикаций посвящено изучению роли обучения иллюстрации в профессиональной подготовке будущих преподавателей. Большая часть исследований направлена на изучение роли иллюстрации в эстетическом и патриотическом воспитании школьников, образовательных возможностей иллюстрации в рамках общеобразовательных дисциплин и истории развития иллюстрации как вида изобразительного искусства.

Цель работы – исследование роли иллюстрирования в процессе профессиональной подготовки будущих преподавателей художественно-творческих дисциплин как интегративного компонента.

МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ

Изучение иллюстрирования как интегративного компонента профессиональной подготовки проходило

в Кубанском государственном университете на художественно-графическом факультете в рамках дисциплины «Художественная графика». В исследовании приняла участие студентка 4-го курса ХГФ КубГУ. Задачей 7-го семестра по дисциплине «Художественная графика» стало создание серии иллюстраций. Студентам было необходимо выбрать литературное произведение из списка литературы, включенной в школьную программу; разработать композиционные схемы, основываясь на сюжете; создать эмоционально-художественные образы на основе образов, созданных писателем; выполнить серию иллюстраций в художественной технике, близкой учащимся. Весь процесс учебно-творческой работы над иллюстрацией литературного произведения состоял из пяти этапов. Данные этапы выделены на основе общепринятой в изобразительном искусстве последовательности выполнения графической или живописной учебно-творческой работы с учетом специфики иллюстрации. На основе научного наблюдения, бесед и анкетирования функциональные компоненты деятельности преподавателя художественно-творческих дисциплин были соотнесены с каждым этапом иллюстрирования. На рис. 1 представлены этапы иллюстрирования и формируемые функциональные компоненты деятельности будущего преподавателя.

В таблице 1 представлены функциональные компоненты деятельности будущего преподавателя и общепрофессиональные и профессиональные компетенции, на формирование которых они направлены. Компетенции относятся к основной профессиональной образовательной программе высшего образования (ФГОС ВО 3++), направление подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), направленность (профиль) «Изобразительное искусство», «Компьютерная графика», реализуемой на художественно-графическом факультете Кубанского государственного университета.

В процессе исследования учебно-творческая работа над иллюстрацией как интегративный компонент профессиональной подготовки студентов как будущих преподавателей изучалась в следующих аспектах:

- 1) интеграция дисциплин профессиональной подготовки;
- 2) интеграция дисциплин профессиональной подготовки с общеобразовательными дисциплинами;
- 3) интеграция литературы и изобразительного искусства, создающая возможности для эстетического воспитания обучающихся;
- 4) интеграция графических и живописных техник, в том числе инновационных, в учебный процесс общеобразовательного и дополнительного образования.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Интеграция дисциплин профессиональной подготовки

Каждая дисциплина дает студенту большой объем знаний, умений и опыта деятельности, которые не затрагиваются в процессе изучения других дисциплин. Таким образом, у будущего преподавателя не складывается целостного представления о своей профессиональной подготовке, более того, отдельные дисциплины

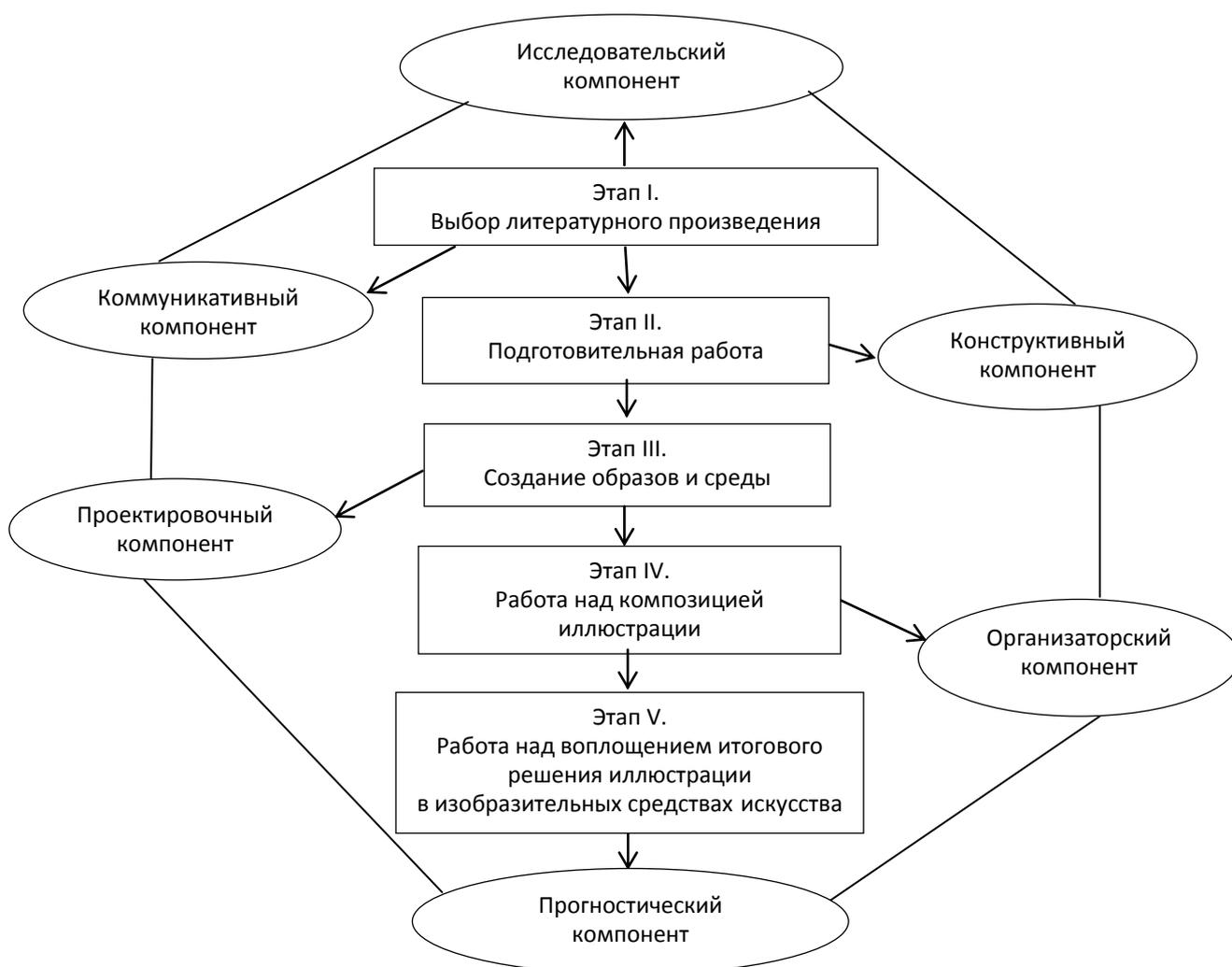


Рис. 1. Структура профессиональной подготовки будущего преподавателя средствами иллюстрирования

Таблица 1. Компетенции, формируемые в процессе профессиональной подготовки будущего преподавателя средствами иллюстрирования

Профессиональные компоненты деятельности преподавателя	Формируемые компетенции или их части
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ	ПК-1 Способен разрабатывать и реализовывать программы учебных дисциплин в рамках основной и (или) дополнительной программ
ПРОЕКТИРОВОЧНЫЙ	ПК-2 Способен систематически анализировать эффективность учебных занятий и подходов к обучению с целью формирования мотивации к обучению
КОНСТРУКТИВНЫЙ	ПК-3 Способен определять педагогические цели и задачи, планировать занятия и (или) циклы занятий, направленных на освоение избранного вида деятельности (области основного и (или) дополнительного образования)
КОММУНИКАТИВНЫЙ	ОПК-7 Способен взаимодействовать с участниками образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ
ОРГАНИЗАТОРСКИЙ	ПК-6 Способен разрабатывать дизайн-макет (эскиз) объекта визуальной информации, идентификации и коммуникации, подготавливать графические материалы для осуществления культурно-просветительской деятельности
ПРОГНОСТИЧЕСКИЙ	ПК-7 Способен осуществлять организационно-педагогическую поддержку общественной, научной и творческой активности обучающихся по программам высшего образования

кажутся ему ненужными. Процесс создания иллюстрации способен снять некоторые негативные аспекты данной проблемы. Он состоит из следующих этапов:

1) выбор литературного произведения с опорой на перечень литературы, включенной в школьную программу;

2) подготовительная работа, где проявляется самостоятельность мышления и исследовательские способности студента;

3) работа над художественным образом и созданием среды;

4) работа над композицией;

5) создание итоговой иллюстрации [6].

Первоначально студенту необходимо выбрать близкое для него литературное произведение из перечня школьной программы. Прочитав текст, обучающийся намечает подходящие моменты для иллюстрирования. В процессе работы с литературным источником студент знакомится с творчеством известных художников-иллюстраторов; учится анализировать, какими средствами художественной выразительности и техниками пользовались иллюстраторы, чтобы добиться оригинального изображения; исследует творческую манеру художников (дисциплина «История изобразительного искусства») [7]. Делая поиски, зарисовки и эскизы, студент совершенствует умение рисовать с натуры (дисциплина «Рисунок»). Разрабатывая первые эскизы иллюстраций, будущий преподаватель применяет основы и принципы построения жанровой композиции, систематизирует и совершенствует свои умения на практике (дисциплина «Композиция»). Работая над художественным образом, студент совершенствует умение создавать эмоционально-выразительный образ, развивает творческое мышление (дисциплины «Педагогика», «Психология»). Работая над итоговой иллюстрацией, будущий преподаватель совершенствует, обобщает и приобретает новый опыт работы с художественными материалами и техниками, в том числе инновационными (дисциплины «Рисунок», «Живопись», «Композиция», «Художественная графика», «Компьютерная графика»), что способствует получению опыта практической деятельности, напрямую связанного с педагогической практикой [7].

Важным этапом иллюстрирования является применение единого приема стилизации, основа которого строится на понимании будущим преподавателем закономерностей развития изобразительной деятельности и художественного восприятия детей школьного возраста. Работая над иллюстрацией, студент должен понимать, кому в дальнейшем она будет адресована. Если изображение в детской книге будет слишком простым, имитирующим детский рисунок, ребенок потеряет к нему интерес, воспитательные возможности иллюстрации не будут полностью реализованы. В то же время, если иллюстрация будет слишком сложной и реалистичной, она не затронет эмоционально-ценностную сферу ребенка. Информация, содержащаяся в иллюстрации, должна быть доступна для ребенка, тогда она быстрее и легче будет им усваиваться и способствовать развитию его мышления, воображения, речи и памяти [8]. Используя знания закономерностей развития изобразительной деятельности детей и методики преподавания изобразительного искусства школьникам при иллюст-

рировании, будущий преподаватель систематизирует их и учится применять их на практике, при этом формируется основа для развития собственной авторской методики [9].

Учебно-творческим процессом работы над иллюстрацией руководит художник-педагог, который помогает студенту самостоятельно строить образовательную траекторию в зависимости от того, что он сам выбирает (какой тип изображения, какую технику выполнения и т. д.) [10]. В процессе обучения иллюстрации будущему преподавателю предоставляется свобода выбора – от подбора литературного произведения до техники выполнения итоговой творческой работы. Организованный таким образом учебный процесс настраивает студента на активную самостоятельную деятельность, которая мотивирует к самообразованию и саморазвитию, умению творчески мыслить. Творческая активность будущего преподавателя проявляется в увлеченной работе, стремлении к оригинальности и новизне композиционного решения, поиске выразительных средств и художественных техник [11, с. 170]. Так художник-педагог становится для студента коллегой, наставником, а учебный процесс приобретает форму сотрудничества, что является важным элементом организации лично ориентированного обучения.

Проанализированный организационный элемент интегративного компонента оказывает наибольшее развитие на такие функциональные компоненты педагогической деятельности, как исследовательский [12] и конструктивный.

Интеграция дисциплин профессиональной подготовки с общеобразовательными дисциплинами

Основой для иллюстрирования является детская литература, включенная в школьную программу. Несмотря на то, что этот список литературных произведений достаточно ограниченный, всё же он дает множество тем, как фантастических, так и связанных с реальным миром. Для создания яркого художественного образа и окружающей среды будущему преподавателю необходимо знание общеобразовательных дисциплин. Знание истории помогает изобразить костюмы, интерьеры, архитектуру и технику, о которой рассказывает выбранное литературное произведение. Знание биологии позволяет правдиво передавать окружающую среду (флору и фауну определенного места). Знание физики способствует правдоподобию изображению действий персонажей и природных явлений. В будущей педагогической деятельности знание общеобразовательных дисциплин позволит преподавателю объяснить явления и события, описываемые в литературном произведении, познакомить обучающихся с историческими аспектами (событиями, костюмами, интерьерами, военной техникой и т. д.), что имеет огромное воспитательное значение. Рассматриваемый аспект интеграции способствует осмыслению знаний, умений и опыта деятельности, направленных на формирование профессиональных и части общепрофессиональных компетенций.

В процессе учебно-творческой работы над иллюстрацией в активном обсуждении эскизов и идей будущие преподаватели развивают кругозор и формируют коммуникативные компетенции [13]. Для того чтобы создать художественные образы персонажей и окружающую

среду, педагогу необходимо выяснить значение каждого слова и, учитывая возрастные особенности детей, которым адресовано данное литературное произведение, перевести вербальную информацию в изобразительную [14]. Таким образом, работая над созданием эмоционально насыщенного образа и убедительной атмосферы, будущий преподаватель может придать иллюстрации образовательный характер. В педагогической практике этот опыт деятельности поможет доступно и наглядно представлять учебный материал обучающимся.

Данный содержательный элемент интегративного компонента оказывает влияние на развитие таких функциональных компонентов педагогической деятельности, как проектировочный, прогностический и коммуникативный.

Интеграция литературы и изобразительного искусства

Данный аспект интеграции создает возможности для эстетического воспитания, что является значимым как для развития личности будущего преподавателя художественно-творческих дисциплин, так и для воспитания его будущих учеников. Эстетическое воспитание является важнейшим средством формирования таких качеств, как культура личности, духовное и нравственное самосознание, творческая активность [15]. Цель эстетического воспитания заключается в формировании эстетического сознания как целостной системы, которая включает «эстетические потребности, эстетический вкус, эстетические эмоции и эстетические идеалы» [15, с. 27]. Суть эстетического восприятия заключается в чувственно-образном постижении окружающего мира. Процесс эстетического постижения мира проявляется через присвоение его образно-смыслов личностью и выстраивание с их помощью своего «Я». Так эстетическое воспитание становится процессом саморазвития личности через формирование пережитой картины мира [16].

В процессе работы над иллюстрацией воспитательная составляющая литературного произведения раскрывается с новой силой не только через создание эмоционально наполненного художественного образа, но и через осознание сюжета посредством изобразительного искусства. При иллюстрировании обучающегося необходимо «пропустить» сюжет через себя, понять, что второстепенно, а что важно. Через иллюстрацию художник (как обучающийся, так и будущий преподаватель) выражает себя, свое отношение к нравственным, социальным и экологическим проблемам общества. Создание эмоционально-выразительного образа строится на основе внутренней культуры художника-иллюстратора, его способности воспринимать и оценивать окружающий мир, это активный мыслительный процесс [17]. Учащийся преобразовывает себя, творчески преобразовывая окружающий мир, вживаясь в художественные образы персонажей и воплощая их на бумаге. Иллюстрирование как активная творческая деятельность неразрывно связано с развитием личности через познание себя и окружающего мира посредством создания художественного образа [18]. Более того, учебно-творческая работа над иллюстрацией предполагает работу с различными художественными материалами и техниками. Экспериментируя с художественно-

изобразительным инструментарием, будущий преподаватель совершенствует свои профессиональные навыки, а выбирая наиболее близкие ему техники и материалы, формирует свою собственную творческую манеру, свое творческое «Я».

Рассмотренный аспект учебно-творческой работы над иллюстрацией как интегративного компонента учебной и педагогической деятельности будущего преподавателя проявляется как эмоциональный элемент. Он в большей степени связан с чувственным восприятием окружающего мира и преобразованием личности учащегося в процессе активной творческой деятельности. Он соотносится с коммуникативным компонентом педагогической деятельности, который обеспечивает эмоциональное благополучие воспитанников в процессе обучения. Однако эта интеграция может рассматриваться намного шире, так как она связана с развитием личности и мировоззрения будущего преподавателя. Как известно, личность преподавателя оказывает непосредственное влияние на развитие личности обучающихся [19].

Интеграция художественных техник на разных уровнях образования

Особое значение имеет техника выполнения итоговой иллюстрации. Графическое или живописное решение способно еще более усилить ее эмоциональную составляющую. Работа над композиционным эскизом строится на основе натуральных поисков и зарисовок простым карандашом, учитывая стилистку и технику, в которой будет выполняться итоговая работа. Итоговый вариант иллюстрации выполняется в любой технике, которая близка будущему преподавателю. Многие студенты используют сочетание традиционных художественных техник с современными компьютерными технологиями [20]. Данный подход позволяет формировать научное мировоззрение, способное расширить границы непосредственного взаимодействия с окружающим миром.

Используя в процессе творческой работы над иллюстрацией разные художественные техники и материалы, будущий преподаватель совершенствует свои навыки владения ими, формирует понимание, как адаптировать их в образовательный процесс. Изобразительное искусство вызывает у детей неподдельный интерес к творческой деятельности, в которой они готовы экспериментировать с новыми техниками и материалами. Работая над иллюстрацией, ребенок не только еще раз осмысливает нравственную составляющую любимой сказки – он получает эстетические эмоции, развивает творческое мышление, учится экспериментировать. В результате художественно-эстетического образования у обучающихся формируется научное мировоззрение.

Этот аспект интегративного компонента в профессиональной подготовке будущего преподавателя художественно-творческих дисциплин мы рассматриваем как технологический элемент. В большей степени он задействует организаторский компонент педагогической деятельности, который связан с различными видами учебно-творческой работы, направленной на осуществление художественного замысла.

На основе рассмотренных аспектов нами были выделены следующие элементы иллюстрирования как

интегративного компонента профессиональной подготовки: организационный, содержательный, эмоциональный, технологический. Каждый элемент связан с функциональным компонентом педагогической деятельности и направлен на формирование общепрофессиональных или профессиональных компетенций или их частей. При этом мы рассматриваем иллюстрирование как целостный процесс, в котором элементы взаимосвязаны и направлены на совершенствование профессиональной подготовки будущих преподавателей художественно-творческих дисциплин. В то же время учебно-творческая работа, связанная с осмыслением сюжета литературного произведения, позволяет использовать ее в эстетическом воспитании обучающихся.

Роль иллюстрирования как интегративного компонента профессиональной подготовки будущих преподавателей художественно-творческих дисциплин, которую мы рассмотрели в четырех аспектах, заключается в следующем:

– обобщении и систематизации комплекса знания, умения и опыта деятельности, полученного в процессе освоения различных дисциплин профессиональной подготовки;

– расширении кругозора будущего преподавателя, направленного на формирование художественно-эстетических ценностей;

– художественно-эстетическом развитии личности студента – будущего преподавателя посредством осмысления литературного произведения в художественных образах;

– формировании стремления к профессиональному самосовершенствованию на основе учета личностных способностей и активизации самостоятельности студентов в процессе учебно-творческой работы над иллюстрацией.

Таким образом, иллюстрирование открывает новые пути исследования профессиональной подготовки и становления личности будущего преподавателя художественно-творческих дисциплин и возможностей использования педагогами обучения иллюстрации в эстетическом воспитании подрастающего поколения.

ВЫВОДЫ

Иллюстрирование как интегративный компонент профессиональной подготовки будущих преподавателей позволяет систематизировать и совершенствовать на практике комплекс знаний, умений и опыта практической деятельности, полученный в процессе изучения дисциплин профессиональной и общеобразовательной подготовки на протяжении всего периода обучения, а также способствует творческому саморазвитию личности студента.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зябкина Л.В., Зябкина Н.Г., Мозгот В.Г. Формирование у студентов навыков в выборе объекта иллюстрирования // Новые технологии. 2006. № 1. С. 13–16.
2. Благирева Е.Н. О развитии образования в контексте современных экономических вызовов // Художественное образование и наука. 2014. № 1. С. 123–126.
3. Харченко А.А., Саяпина Е.И. Проблемы развития творческих способностей студентов художественно-графических факультетов педагогических вузов // Мир науки. 2017. Т. 5. № 2. С. 50–57.
4. Машарова Т.В., Щенникова С.В. Интегративный подход в подготовке будущего педагога к творческой деятельности // Интеграция образования. 2003. № 4. С. 81–84.
5. Шакирова М.Г. Условия художественно-творческого развития будущего педагога-художника в процессе профессиональной подготовки в вузе // Педагогический журнал Башкортостана. 2011. № 2. С. 73–78.
6. Виданова Е.А., Гаврилов О.М. Работа над иллюстрацией как основа развития профессиональных навыков студентов Художественно-графического факультета // Мир науки. 2016. Т. 4. № 6. С. 45–52.
7. Барциц Р.С. Графическая композиция и специфика иллюстрирования книги // Право и практика. 2015. № 4. С. 135–141.
8. Черкесова К.И., Черкесова Е.И. О роли иллюстраций в литературных произведениях как средства обучения // Вопросы педагогики. 2019. № 9-1. С. 148–150.
9. Чернышева Е.И., Дахин Д.В., Брехова А.В. Формирование профессиональных компетенций магистрантов педагогического вуза в процессе практико-ориентированного обучения // Перспективы науки и образования. 2020. № 5. С. 88–101.
10. Зинченко В.П., Зинченко Н.В., Филиппова Л.С. Развитие творческих способностей в учебном рисунке // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 60-3. С. 146–150.
11. Виданова Е.А. Обучение иллюстрации как средство развития творческого мышления художников-педагогов // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2019. Т. 25. № 1. С. 169–172.
12. Бедерханова В.П., Остапенко А.А., Ткач Д.С., Хагуров Т.А., Кузьмина Н.В., Мазниченко М.А., Тюнников Ю.С., Касатиков А.А., Янковская Н.А. Педагогическая система: теория, история, развитие. М.: Народное образование, 2014. 128 с.
13. Наговицын Р.С., Голубева И.А. Формирование коммуникативных компетенций у будущего педагога в студенческом научном обществе // Интеграция образования. 2019. Т. 23. № 1. С. 66–84.
14. Варданян В.А., Хомякова И.В., Зобова И.О. Формирование готовности обучающихся к созданию художественного образа в процессе выполнения сюжетно-тематической композиции // Перспективы науки и образования. 2020. № 4. С. 283–298.
15. Алексеева В.В. Эстетическое и художественное воспитание (проблемы современного образования) // Художественное образование и наука. 2016. № 2. С. 26–32.
16. Куприна Н.Г., Нечаева Т.Б. Художественный образ как воспитательное средство народной педагогики // Образование и наука. 2009. № 4. С. 92–100.
17. Коробко Ю.В. Живопись в профессиональной подготовке художников-педагогов // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 2-2. С. 365–371.

18. Щетинин И.Д. Формирование художественного мышления средствами иллюстрации // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 67-1. С. 269–271.
19. Остапенко А.А. Полнота педагогических позиций: от родителя до духовника. (Очередные заметки на полях книг и статей В.И. Слободчикова) // Воспитание школьников. 2020. № 4. С. 63–67.
20. Сажина Н.М. Информационно-образовательные технологии в контексте концепции личностно-развивающего обучения // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2009. № 3. С. 87–94.
- of practice-oriented learning. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*, 2020, no. 5, pp. 88–101.
10. Zinchenko V.P., Zinchenko N.V., Filippova L.S. Development of creative abilities in the study drawing. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, 2018, no. 60-3, pp. 146–150.
11. Vidanova E.A. The illustration as a means of developing creative thinking of future pedagogues of art. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika*, 2019, vol. 25, no. 1, pp. 169–172.
12. Bederkhanova V.P., Ostapenko A.A., Tkach D.S., Khagurov T.A., Kuzmina N.V., Maznichenko M.A., Tyunnikov Yu.S., Kasatkov A.A., Yankovskaya N.A. *Pedagogicheskaya sistema: teoriya, istoriya, razvitie* [Educational System: Theory, History, Development]. Moscow, Narodnoe obrazovanie Publ., 2014. 128 p.
13. Nagovitsyn R.S., Golubeva I.A. Forming future teachers' communicative competences through the student scientific society activities. *Integratsiya obrazovaniya*, 2019, vol. 23, no. 1, pp. 66–84.
14. Vardanyan V.A., Khomyakova I.V., Zobova I.O. Formation of students' readiness to create an artistic image while performing a story-themed composition. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*, 2020, no. 4, pp. 283–298.
15. Alekseeva V.V. The aesthetic and artistic education (the problems of contemporary education). *Khudozhestvennoe obrazovanie i nauka*, 2016, no. 2, pp. 26–32.
16. Kuprina N.G., Nechaeva T.B. An artistic image as an educative means of folk pedagogy. *Obrazovanie i nauka*, 2009, no. 4, pp. 92–100.
17. Korobko Yu.V. Painting in the professional training of arts teachers. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, 2015, no. 2-2, pp. 365–371.
18. Shchetinin I.D. Formation of art thinking by means of illustration. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, 2020, no. 67-1, pp. 269–271.
19. Ostapenko A.A. Completeness of pedagogical positions: from parent to confessor. (Regular notes on the sidelines of books and articles by V.I. Slobodchikov). *Vospitanie shkolnikov*, 2020, no. 4, pp. 63–67.
20. Sazhina N.M. Information-educational technologies in the context of the concept of the person-developing training. *Vestnik Adygeyskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 3: Pedagogika i psikhologiya*, 2009, no. 3, pp. 87–94.

REFERENCES

ILLUSTRATION AS AN INTEGRATIVE COMPONENT OF VOCATIONAL TRAINING OF TEACHERS OF ART

© 2020

E.A. Vidanova, senior lecturer of Chair of Graphics,
Chairman of Academic and Methodological Commission, Deputy Dean for Academic Affairs
Kuban State University, Krasnodar (Russia)

Keywords: integration; interdisciplinarity; illustration; vocational training; teacher of art; painter-teacher; art education.

Abstract: The paper considers the role of academic and creative work on illustration as an integrative component of learning and teaching activity (vocational training) in the process of vocational training of a future teacher of art (painter-teacher). The relevance of the study is caused by insufficient information about the potential of teaching illustration as a part of the vocational training of future teachers. The author considers the integration of learning and vocational activity in several aspects, which allows defining the essence and highlighting the significant elements of this process. In each aspect of integration, the author emphasizes the functional components of the teacher's activity aimed at the formation of

general professional and vocational competencies or their parts. In this respect, the paper considers the academic and creative work on illustration as an overall process where all elements are interdependent. The characteristic of the suggested approach to teaching illustration as an integrative component of vocational training of future teachers is the systemizing and improvement in the practice of the complex of knowledge, skills, and experience of activity obtained in the process of learning disciplines of vocational and general professional training throughout the training period. The academic and creative work on illustration expands the instruments of a student necessary for a future practical experience both for the development of artistic and creative skills and aesthetic education of students. An intending teacher being keen on illustration as an academic discipline in the future can implement this field of study in independent creative activity, which can be an example of professional self-fulfillment. The author based the research on the learning of the results of academic and creative work in artistic graphics of the fourth-year students of Art and Graphics Faculty of Kuban State University and further survey organized during teaching training.

ОРИЕНТАЦИЯ ДЕТЕЙ НА СЕМЬЮ В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С ДЕТСТВОМ РОДИТЕЛЕЙ

© 2020

О.В. Дыбина, доктор педагогических наук, профессор,
заведующий кафедрой «Дошкольная педагогика, прикладная психология»
Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Ключевые слова: дети старшего дошкольного возраста; ознакомление с детством родителей; этапы ознакомления с детством родителей; совместная деятельность.

Аннотация: В практике дошкольного образования недостаточно показана система работы по ознакомлению детей дошкольного возраста с детством родителей, недооценивается результативность данного процесса, его влияние на формирование семейных ценностей, желание подражать родителям как образцам-ориентирам в поведении и действиях. В статье раскрывается проблема ориентации дошкольников на семью в процессе ознакомления детей с детством родителей. Актуальность работы обосновывается процессом обновления подходов к организации взаимодействия воспитателей детского сада с семьей, формированию ценностного отношения к семье. Исследование показывает, что взрослые члены семьи и дети дошкольного возраста не владеют достаточными сведениями друг о друге. Дети затрудняются назвать профессии своих родителей, не всегда проявляют стремление рассказать о своей семье. Всё это говорит об утрате связей между поколениями и, как следствие, недостаточно сформированных представлениях о семье у детей, об утрате восприятия семьи как ценности, о слабых эмоциональных связях между родителями и детьми. По результатам проведенного исследования установлено, что ориентация дошкольников на семью возможна в процессе ознакомления с членами семьи, в нашем случае с родителями, их детством. Особое внимание уделяется раскрытию ярких событий из детства родителей, их отношений с членами своей семьи, важных моментов из их жизни. В процессе ознакомления дошкольников с детством родителей у детей появляется чувство гордости за свой род, проявляется интерес к своей семье как носителю семейных традиций.

ВВЕДЕНИЕ

Проблема ориентации детей старшего дошкольного возраста на семью – предмет изучения разных наук (философии, психологии, педагогики). Общим для них является выделение существенных характеристик данного понятия – направленности на семью, их интересы, осознания своей роли в преумножении достижений семьи, проявления уважения к каждому члену семьи. Известно, что необходимо с раннего возраста ориентировать детей на семью, ее членов. Родители являются организаторами процесса формирования представлений ребенка о своей семье и интереса к ней, выступают носителями моральных ценностей, принятых в семье [1–3]. Именно взрослые члены семьи для ребенка – образцы-ориентиры для вхождения в мир семьи, понимания роли семьи в жизни человека. Интерес дошкольника к семье формируется в процессе взаимодействия с родителями, он обусловлен особенностями этого взаимодействия. Ребенок должен выступать как субъект собственной активности в разнообразной совместной с родителями деятельности (изобразительной, игровой и т. д.) [4–6]. Дети проявляют интерес к прошлой и настоящей жизни их мам и пап, ориентируются на них в своем поведении.

Ученые изучали семью в рамках общепсихологического подхода: ее структуру, семейные роли, основные функции (репродуктивную и воспитательную) [7–9]. Мир семьи рассматривается как сообщество людей, для которых чаще всего характерны родственные связи, ценности, определяющие быт, отношения, деятельность и поведение [10–12]; как малая социальная группа в рамках социологического подхода [13; 14]. Современная наука подчеркивает приоритет семьи в воспитании и развитии ребенка, который проявляется в многообразии

форм воздействия, его непрерывности и длительности, в диапазоне ценностей, которые осваивает ребенок в семье [15–17]. В настоящее время большое внимание уделяют упрочению семейного образа жизни, что обеспечивает укрепление семьи, внутрисемейных отношений [18].

Для нашего исследования принципиально важно рассмотреть семью как институт социализации детей. Известно, что в семье закладывается ориентация детей на окружающий мир, формируется адекватное отношение к социальной действительности, именно от семьи зависит, насколько это отношение будет действенным на дальнейших этапах развития ребенка [1; 2; 19].

Ознакомление детей с детством родителей – сложный многогранный процесс. В нашем исследовании под этим понимается усвоение информации о жизни родителей в период детства, придание ей личностно значимого характера, позволяющего рассматривать родителей как образец-ориентир в поведении и деятельности и обогащать достижения родителей своими успехами.

Цель исследования – изучение характера и содержания ориентации детей старшего дошкольного возраста на семью в процессе ознакомления с детством родителей.

МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ

Эксперимент, в котором участвовали 130 детей старшей возрастной группы, проводился с согласия родителей на базе дошкольных образовательных организаций г. о. Тольятти в течение трех лет (февраль 2017 – февраль 2020 года). Исследование было проведено в виде формирующего эксперимента с констатирующим и контрольным этапами.

Исследование включало диагностические беседы «Мои родители», «Узнай интересы родителей», «Расскажи

об увлечениях родителей», «Когда ты что-то делаешь, ориентируешься на маму или на папу?», «Что тебе нравится в твоих родителях?», «Чем ты увлекаешься?», «Твои интересы совпадают с интересами твоих родителей?». Особое внимание обратили на наличие у дошкольников представлений о семье и ее членах, желания рассказывать о них, проявлять заботу и уважительное отношение к родителям и другим близким людям, опираться в своей деятельности на родителей как на образцы-ориентиры.

Методологической основой исследования являются:

– культурологический подход, рассматривающий семью в рамках ее культурного существования, представляющий ценностные ориентации семьи, традиции и обычаи, сложившиеся в семье;

– деятельностный подход, объясняющий результативность развития ребенка, его взаимодействия, адекватного отношения к окружающим людям, явлениям в деятельности.

Содержание формирующего этапа эксперимента

При определении методики ознакомления детей с детством родителей мы ориентировались на использование комплекса методов, отдавая предпочтение тем, которые в большей мере затрагивают когнитивную, эмоциональную, поведенческую сферу дошкольника. Методы работы направлены на расширение представлений о семье, членах семьи, овладение способами проявления уважения к ним, оказания посильной помощи, выражения доверия, привязанности к ним, осознание себя как члена своей семьи.

Огромную роль сыграли встречи дошкольников с родителями и совместная деятельность в условиях дошкольной образовательной организации.

Ознакомление старших дошкольников с детством родителей проходило поэтапно. Целью первого этапа являлось развитие у детей интереса к истории жизни родителей в период их детства. На данном этапе родители выступали как образец-ориентир заинтересованного отношения к своей семье и носитель семейных ценностей.

Примерные направления работы с детьми: подвести к истокам семьи (чтение произведений, беседы «Когда мои родители были такими же, как я», «Любимые игрушки мамы, папы», практические ситуации «Если бы вещи мамы и папы могли говорить, что бы они рассказали о твоих родителях» и т. д.), осознать связь с родителями и другими членами семьи (организация игр «Назови, на кого ты похож?», «Узнай по фотографии», сбор сведений о детстве родителей, рассказы родителей о своем детстве и т. д.).

Целью второго этапа являлось включение детей в активный поиск знаний о семье, обеспечивающий чувство сопричастности к ее прошлому и настоящему (ее корням, ценностям, обычаям, традициям), предусматривающий их расширение, углубление, систематизацию и практическое использование в деятельности.

Примерные направления работы с детьми: беседы «Мама и папа – члены семьи?», рассказы детей «Поговорим о родителях мам и пап», игра «Узнай традиции своей семьи», сбор материала для альбомов «Игрушки мамы», «Чем любил заниматься папа» и т. д. К примеру, игровое упражнение «Кто в семье» побуждало детей

осмысливать, что в семье есть родственные связи (мама, папа, сестры, братья и т. д.).

Целью третьего этапа являлась реализация детьми представлений о детстве родителей в деятельности. Организовывалась разнообразная эмоционально привлекательная, социально значимая совместная деятельность детей с членами семьи по типу сотрудничества, обуславливающая овладение детьми этикой внутрисемейных отношений, семейными ценностями, обычаями и традициями.

Примерное содержание работы третьего этапа: педагогические ситуации «Любимые вещи родителей», «Чем я обрадую маму?», «Чем я заинтересую папу?», «А я уважаю родителей?», «Как поступить?», позволяющие реализовать представления о детстве родителей.

Немаловажную роль в нашем исследовании играли рисунки детей на тему «Мои истоки», «Детство родителей глазами детей», «Игрушки папы», «Игрушки мамы». Это впечатления детей от рассказов родителей о прабабушках и прадедушках, собственно общения с ними и со своими бабушками и дедушками.

Важной в нашем исследовании является реализация знаний детей в игровой деятельности. Для реализации роли использовались игровые действия с предметами, атрибутами (посуда), предметами-заместителями (кубик вместо сумки и т. д.), ролевая речь. В играх отображались знакомые и малознакомые события, они комбинировались между собой. Игровые действия были предметны, предварялись или сопровождалась речью. Воображаемые ситуации были не реальны, а условны – «как будто». Дети соотносили правила игры со взятыми на себя ролями.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Констатирующий этап эксперимента позволил выявить, что низкий уровень ориентации на семью имеют 49 % детей, средний уровень ориентации на семью – 28 %, высокий уровень ориентации на семью – 23 %.

Контрольный этап эксперимента позволил выявить, что низкий уровень ориентации на семью имеют 15 % детей, средний уровень ориентации на семью – 16 %, высокий уровень ориентации на семью – 69 %.

Для низкого уровня ориентации на семью характерно отсутствие знаний и представлений о детстве родителей; дети не проявляют желание рассказывать об увлечениях мам и пап, затрудняются проявлять уважение к членам семьи в поведении и деятельности. Недостаточно сформированы знания и представления о семье, не сформированы побудительные мотивы, направленные на изучение мира семьи; наблюдаются недостаточно доброжелательные взаимоотношения с членами семьи, дети не владеют способами проявления заботы и внимания по отношению к членам своей семьи. У детей имеется обобщенный «образ семьи». Дети не могут объяснить важность семьи в жизни человека, характеризуют состав своей семьи. Не могут рассказать о роли прошлых поколений в различные периоды их жизни. Кроме того, ребята ситуативно проявляют доброжелательное отношение к своим близким людям, не принимают многих из них, у детей отсутствуют желание и инициатива взаимодействовать с членами семьи, получать новую информацию о своей семье. Дошкольники

не принимают активного участия в семейных делах, не стремятся проявлять заботу и внимание по отношению к своим близким, оказать им помощь и поддержку в различных ситуациях.

Для среднего уровня ориентации на семью характерно наличие знаний о членах семьи; ребята понимают, что родители тоже были детьми, у них были любимые игрушки, они увлекались играми. Однако рассказы детей о детстве родителей очень скудные. Дошкольники путали события из детства родителей. Дети с помощью педагога могли назвать разные способы оказания внимания своим родителям (выполнить поручения, подарить рисунок, помочь сервировать стол, почистить одежду и т. д.). Ребенок с помощью взрослого реализовывает представления о мире семьи, ее составе в действиях и деятельности; устанавливает причинно-следственные связи между членами семьи; владеет способами проявления сочувствия, сопереживания (улыбается, гладит, обнимает, использует речевые конструкции «Я помогу», «Я сам сделаю» и т. п.); понимает важность преумножения достоинств семьи, но не владеет способами достижения этого.

Для высокого уровня ориентации на семью характерны целостные представления о семье, ее членах, их отношениях; дети могут рассказать о родителях, их увлечениях в детстве, интересах в настоящее время. Дети понимают, что их достижения делают семью успешной, с уважением относятся к каждому члену семьи, их желаниям и стремлениям. У детей данной группы достаточно четко сформирован «образ семьи»; дети понимают, что семьи бывают различными по составу, укладу жизни, в семьях могут различаться традиции, поразному распределяться семейные обязанности. Дети могут достаточно полно объяснить понятие «семья» и значение семьи для человека в соответствии со своим возрастом. Дети подробно рассказывают о своих семьях, семейных традициях, сложившихся в их семьях, своих интересах и увлечениях, увлечениях своих близких (родителей, братьев, сестер и других членов семьи), общих семейных делах, образе жизни семьи, семейном досуге. Называют полные имена родителей, дедушек, бабушек и других родственников, могут назвать должности и места работы родителей, устанавливают связи между собой и другими членами семьи, характеризуют себя как члена семьи, называют свои семейные роли. Дети испытывают эмоциональную привязанность к большинству членов своей семьи, стремятся оказать им моральную поддержку, но время от времени затрудняются в проявлении заботы и внимания и оказания посильной помощи близким. Могут соперничать с некоторыми членами семьи, чаще с братьями или сестрами.

В результате проведения формирующего этапа эксперимента многие дети стали проявлять устойчивый интерес и инициативу в получении информации о мире семьи. Дети отмечали, что им понравилось узнавать о мире семьи, и они и дальше будут продолжать искать новую информацию вместе с родителями. Ребята с удовольствием делились полученными сведениями, которые вызвали у них положительные эмоции.

Дети задавали большое количество вопросов своим близким и получили большое количество информации о детстве родителей. Содержание вопросов и полученной информации было достаточно разнообразным. Ино-

гда один вопрос и полученная на его основе информация побуждали детей задавать уточняющие вопросы, помогающие расширить, уточнить и систематизировать полученные знания. Дошкольники с большим интересом делились полученными результатами и хотели продолжить получать информацию о мире семьи и в дальнейшем.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ

Интерес представляли рассказы родителей о своем детстве. Приведем примеры таких рассказов. «Когда я была маленькой, мы жили в городе. У нас была двухкомнатная квартира. Я помню, как папа мне сделал качели и повесил ее в дверном проеме. Я очень любила кататься на ней. Я раскачивалась посильнее, стараясь достать до папиной спины, потому что он сидел передо мной за столом и рассказывал мне интересные истории» (Мама Андрея М.).

Детям очень нравилось рассматривать предметы родителей как часть минувших времен. В большей степени дети интересовались детством своих родителей, их детскими увлечениями.

В процессе работы у детей появились желание и стремление собирать семейные реликвии, оформлять альбомы «Детство моих родителей», «Любимые игры родителей». Здесь также велико разнообразие рисунков детей «Маленькая мама на даче», «Моя мама в гостях у своей бабушки в деревне», «Дедушка сделал папе новые качели» и др. С помощью родителей воспитанников истории о жизни папы и мамы записывались вручную или же сохранялись в электронном виде. Некоторые дети записывали их на диктофоны.

Труднее всего дети устанавливали связи между дядей или тетей и другими членами семьи. Для того чтобы дети преодолели данную трудность, им были предложены наводящие вопросы: «Кто ты своей маме? (Сын) Кто твой брат для твоей мамы? (Тоже сын) Кто твой папа для бабушки? (Сын) Кто дядя Валера твоему папе? (Брат) Значит, для бабушки дядя Валера...?». С помощью данных вопросов дети устанавливали связи между своими родственниками логическим путем, путем аналогий.

Наиболее трудным для детей стало понятие дальних родственников. Поскольку подавляющее большинство детей крайне редко взаимодействуют со своими дальними родственниками, не обладают сведениями о них, им было сложно их запомнить. Многие родители отнеслись с интересом к данным рекомендациям, применяли современные средства связи, познакомили детей с дальними родственниками, организовав их общение через Skype.

Основной темой игр являлась семья, семейные взаимоотношения. Сюжет игры, его действия возникали у детей самостоятельно, они были разнообразны. Многие дети старались самостоятельно ставить игровые задачи, например «Мы поедем на море, на машине». Дети сами выбирали для себя роли и давали их краткое описание перед началом игр, например «Мама Лизы печет пироги, а мы приехали в гости».

Интерес представляла игра «Живая радуга», где детям было нужно подобрать цвета, которые напоминают

им членов семьи. Дети предпочли яркие, радостные цвета, такие как красный, желтый, оранжевый, розовый и т. д. Выбор таких жизнерадостных цветов свидетельствует о высокой эмоционально-положительной настроенности по отношению к родителям.

В ходе беседы мы старались подвести к пониманию важности соблюдения правил при построении взаимоотношений, подчеркнули некоторые обязательные правила для всех членов семьи: «В семье должна быть справедливость». Известно, как важен для ребенка пример близких ему людей. Родителям следует контролировать свои суждения и поведение, быть доброжелательными, выдержанными, скромными, подавать детям пример честности, правдивости. На протяжении всего времени работы совместно с детьми был составлен «Билль об «образе семьи». В него помещались основные правила членов семьи (уважать желания, интересы всех членов семьи, помогать, слушать друг друга и т. д.), которые следует соблюдать.

В проведенном нами ранее исследовании установлено, что характер возникающего в совместной деятельности общения является тем звеном, воздействуя на которое можно влиять на возрастание значимости близких людей. В процессе совместной деятельности происходит усиление позиции ребенка по отношению к родителям, оно связано с растущим интересом к их культуре, труду, быту, традициям своей семьи [20]. Общение с родителями, совместная деятельность, впечатления, получаемые при работе с ними, вызвали у детей много общих переживаний, сближающих их: радость от достижения цели, совместно преодоленных трудностей. Всё это является основой для формирования начал внутрисемейных отношений, проявления принадлежности к своей семье.

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ И ВЫВОДЫ

В результате проведения педагогического эксперимента количество детей с высоким уровнем ориентации на семью увеличилось на 46 %, количество детей со средним уровнем ориентации на семью уменьшилось на 12 %, количество детей с низким уровнем ориентации на семью уменьшилось на 34 %.

Ориентация детей старшего дошкольного возраста на семью наиболее успешна при ознакомлении с родителями как носителями семейных ценностей, их детством, овладении дошкольниками способами проявления уважения к членам семьи, организации содержательно насыщенной деятельности. Таким образом, в процессе ознакомления детей с детством родителей у дошкольников проявляется интерес к своей семье как носителю семейных традиций, пробуждается чувство гордости за свой род.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Буланова Д.Д. Формирование принадлежности к семье у детей старшего дошкольного возраста // Теория и практика общественного развития. 2015. № 3. С. 189–192.
- Гладкова Ю.А. Педагог и семья // Дошкольное воспитание. 2008. № 4. С. 103–110.
- Дыбина О.В., Шнайдер Р.Е. Приобщение детей к истокам семьи посредством семейного музея // Детский сад от А до Я. 2007. № 6. С. 124–129.
- Дыбина О.В., Щеглова А.Е. Воспитание уважения к старшим у детей 6–7 лет в условиях семьи и дошкольной образовательной организации // Общество: социология, психология, педагогика. 2019. № 12. С. 136–140.
- Клопотова Е.Е. Особенности ценностных ориентаций современных дошкольников // Психолого-педагогические исследования. 2017. Т. 9. № 1. С. 96–105.
- Тагоева М.Д. Сущность и компоненты взаимодействия семьи и дошкольных учреждений в воспитании ребёнка // Вестник таджикского национального университета. 2018. № 4. С. 224–229.
- Гозман Л.Я., Алешина Ю.Е. Социально-психологические исследования семьи: проблемы и перспективы // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 1985. № 4. С. 10–20.
- Piotrowska M. Contemporary Parenthood. The Meaning of Mother and Father in the Child's Life // Wychowanie w Rodzinie. 2014. № 2. P. 385–398.
- Кугдарова А.В., Андросова М.И. Актуальные проблемы семейного воспитания // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2017. № T26. С. 71–74.
- Рашковский Е.Б. Феномен семьи (междисциплинарные заметки) // Вопросы философии. 2010. № 10. С. 27–37.
- Коваленко А.В. Философия семьи: некоторые методологические аспекты // Философия права. 2012. № 6. С. 116–120.
- Пешина Е.В. Семья как объект изучения социально-гуманитарных наук: проблема определения понятия // Социальные и гуманитарные науки: теория и практика. 2019. № 1. С. 159–166.
- Медков В.М. Социологические проблемы демографического прогнозирования: российская семья на рубеже столетий // Вестник Московского университета. Серия 18. Социология и политология. 2002. № 1. С. 57–76.
- Беляев В.И. Семейное воспитание: основы отечественной теории // Мир образования – образование в мире. 2007. № 3. С. 80–99.
- Беляев А.Б. Традиционные семейные ценности // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2008. № 11. С. 170–175.
- Игебаева Ф.А. Роль семьи в системе воспитания подрастающего поколения // Социально-политические науки. 2016. № 1. С. 47–49.
- Боуэн М. Духовность и личностно-центрированный подход // Вопросы психологии. 1992. № 3-4. С. 24–33.
- Горопыгина М.В. Глобализация и российский институт семьи // Философия и культура. 2008. № 7. С. 146–156.
- Плотникова Е.Е., Быстрова Н.В., Лисина Е.И. Педагогическая культура родителей как компонент воспитательного потенциала семьи // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 58-2. С. 188–191.
- Дыбина О.В. Исследование проблемы формирования у старших дошкольников отношения к творческому началу в личности взрослого человека (на материале ознакомления с предметным миром) //

Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. 2018. № 1. С. 36–42.

REFERENCES

1. Bulanova D.A. Formation of family identity of senior preschool age children. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya*, 2015, no. 3, pp. 189–192.
2. Gladkova Yu.A. Teacher and family: the problems of interaction. *Doshkolnoe vospitanie*, 2008, no. 4, pp. 103–110.
3. Dybina O.V., Shnayder R.E. Ways allowing children to associate themselves with their families, realize and clearly figure out their family origins with the aid of a family museum established at their kindergarten. *Detskiy sad ot A do Ya*, 2007, no. 6, pp. 124–129.
4. Dybina O.V., Shcheglova A.E. Educating to respect elders among children aged 6–7 in family or preschool educational organization. *Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika*, 2019, no. 12, pp. 136–140.
5. Klopotova E.E. Features of value orientations of modern preschoolers. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya*, 2017, vol. 9, no. 1, pp. 96–105.
6. Tagoeva M.D. The essence and components of the interaction between family and preschool institution in child's upbringing. *Vestnik tadzhikskogo natsionalnogo universiteta*, 2018, no. 4, pp. 224–229.
7. Gozman L.Ya., Aleshina Yu.E. Psychosocial study of a family: problems and prospects. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14: Psikhologiya*, 1985, no. 4, pp. 10–20.
8. Piotrowska M. Contemporary Parenthood. The Meaning of Mother and Father in the Child's Life. *Wychowanie w Rodzinie*, 2014, no. 2, pp. 385–398.
9. Kugdarova A.V., Androsova M.I. Topical issues of family education. *Nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal Kontsept*, 2017, no. T26, pp. 71–74.
10. Rashkovskiy E.B. Phenomenon of family (interdisciplinary note). *Voprosy filosofii*, 2010, no. 10, pp. 27–37.
11. Kovalenko A.V. Some aspects of the scientific and philosophical understanding of the family. *Filosofiya prava*, 2012, no. 6, pp. 116–120.
12. Peshina E.V. Family as an object of social and humane study: problem of the definition. *Sotsialnye i humanitarnye nauki: teoriya i praktika*, 2019, no. 1, pp. 159–166.
13. Medkov V.M. Sociological problems of demographic forecasting: Russian family at the turn of centuries. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 18. Sotsiologiya i politologiya*, 2002, no. 1, pp. 57–76.
14. Belyaev V.I. Family education: bases of the domestic theory. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*, 2007, no. 3, pp. 80–99.
15. Belyaev A.B. Traditional family values. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki*, 2008, no. 11, pp. 170–175.
16. Igebaeva F.A. Family role in the educational system of younger generation. *Sotsialno-politicheskie nauki*, 2016, no. 1, pp. 47–49.
17. Bouen M. Spirituality and student-centered approach. *Voprosy psikhologii*, 1992, no. 3-4, pp. 24–33.
18. Toropygina M.V. Globalization and Russian institution of the family. *Filosofiya i kultura*, 2008, no. 7, pp. 146–156.
19. Plotnikova E.E., Bystrova N.V., Lisina E.I. Pedagogical culture of parents as a component of the family educational potential. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, 2018, no. 58-2, pp. 188–191.
20. Dybina O.V. The survey of problem of formation of attitude to creativity of adult people among elderly preschoolers (on the basis of the material of acknowledgment with objective world). *Doshkolnik. Metodika i praktika vospitaniya i obucheniya*, 2018, no. 1, pp. 36–42.

ORIENTATION OF CHILDREN TOWARDS A FAMILY IN THE PROCESS OF GETTING FAMILIAR WITH PARENTS' CHILDHOOD

© 2020

O.V. Dybina, Doctor of Sciences (Education), Professor,
Head of Chair “Preschool Pedagogy, Applied Psychology”
Togliatti State University, Togliatti (Russia)

Keywords: children of senior preschool age; getting familiar with parents' childhood; stages of getting familiar with parents' childhood; joint activity.

Abstract: The practice of preschool education insufficiently shows the system of work on getting preschool-age children familiar with parents' childhood, undervalues the effectiveness of this process, its influence on the formation of family values, the desire to follow suit parents as the examples in the behavior and actions. The paper reveals the problem of the orientation of preschool-age children towards the family in the process of getting children familiar with parents' childhood. The relevance of the study is justified by the process of updating the approaches to the organization of interaction of kindergarten teachers with the family, the formation of a valued attitude to the family. The study shows that adult family members and preschool-age children do not have sufficient information about each other. Children find it difficult to name their parents' professions, not always tend to speak about the family. All this gives evidence of the loss of generational connection, and, as a result, insufficiently formed ideas about the family in children; the loss of perception of the family as a value; the weak emotional bonds between parents and children. According to the results of the study, the author identified that the orientation of preschoolers towards the family is possible when getting children familiar with parents, their childhood. The research pays special attention to the disclosure of bright events from parents' childhood, their relations with their family members, and important moments from their lives. In the process of getting preschool-age children familiar with their parents' childhood, children begin to take pride in their family, fill interest in their family as the bearer of family traditions.

ИЗУЧЕНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ ПО ВЫБОРУ «ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ХИМИЯ» КАК ПРОМЕЖУТОЧНЫЙ ЭТАП ФОРМИРОВАНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПЕДИАТРИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА

© 2020

Е.Ю. Ермишина, кандидат химических наук, доцент, доцент кафедры общей химии
Т.В. Бородулина, доктор медицинских наук, доцент, проректор по образовательной деятельности
Н.А. Наронова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей химии
Н.А. Белоконова, доктор технических наук, доцент, заведующий кафедрой общей химии
Уральский государственный медицинский университет, Екатеринбург (Россия)
Т.А. Бадьина, старший преподаватель кафедры геологии и защиты в чрезвычайных ситуациях
Уральский государственный горный университет, Екатеринбург (Россия)

Ключевые слова: самостоятельная работа студентов; экологическая химия; педиатрический факультет.

Аннотация: В условиях изменившейся ситуации и реализации дистанционного обучения актуализируется проблема организации самостоятельной работы студентов (СРС). В статье проанализирована значимость наличия элективного курса «Экологическая химия», преподаваемого во втором семестре, в становлении СРС студентов 1–2-го курсов педиатрического факультета Уральского государственного медицинского университета. Проведен анализ эффективности изучения данной дисциплины в связке с другими химическими дисциплинами: «Химия» – первый семестр и «Клинические аспекты физической и коллоидной химии» – третий семестр. Изучение данных дисциплин соответствует реализации трех этапов становления СРС: пропедевтического, практико-деятельностного и учебно-исследовательского. Проанализированы результаты анкетирования и успеваемости на втором и третьем этапах. Проведен сравнительный мониторинг эффективности дистанционных образовательных технологий, используемых в процессе преподавания элективного курса «Экологическая химия». Подготовленность дисциплины «Экологическая химия» к дистанционному обучению позволила весной 2020 года быстро организовать СРС с проведением лабораторных работ на удаленном доступе. Исследование показало, что пропуск промежуточного практико-деятельностного этапа, обычно посещаемого 30–40 % первокурсников, ведет к слабой подготовке студентов 1-го курса педиатрического факультета и неумению правильно выразить себя на учебно-исследовательском этапе. Каждый этап организации СРС направлен на поступательное формирование определенных компетенций, необходимых для выполнения трудовых функций и трудовых действий в соответствии с профессиональным стандартом 02.008 «Врач-педиатр участковый». СРС студентов, организованная с применением новых информационных технологий, на втором, практико-деятельностном этапе способствует росту интереса студентов к самостоятельной познавательной активности, способствует повышению успеваемости.

ВВЕДЕНИЕ

Новые требования к современному выпускнику определяют необходимость педагога видоизменить методы обучения, увеличив относительный процент тех из них, которые способствуют формированию практических навыков обработки информации, и стимулируя самообучение и самостоятельную активность студентов [1]. Таким образом, более значимыми становятся самостоятельные формы работы студентов, с учетом того, что самостоятельная работа студентов (СРС) всех форм и видов обучения является одним из обязательных видов образовательной деятельности [2–4], обеспечивающей реализацию требований ФГОС ВПО, созданных на основе Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Самостоятельная работа студентов исключительно в дистанционной форме стала актуальной в условиях пандемии весной 2020 года. В условиях реализации требований ФГОС СРС является обязательным компонентом образовательного процесса, так как она обеспечивает закрепление получаемых на лекционных занятиях знаний путем приобретения навыков их осмысления и расширения их содержания, навыков решения актуальных проблем формирования общекультурных и профессиональных компетенций, научно-исследовательской деятельности, подготовки к семинарам, лабораторным работам, сдаче зачетов и экзаменов [5].

Большая часть студентов-первокурсников имеет поверхностное представление об особенностях образовательного процесса в вузе, в том числе и о самостоятельной работе [6]. По данным, приведенным в работе [7], у 84 % студентов возникают трудности при обучении в вузе. Как правило, это трудности, связанные со сложностью вузовского материала и с адаптацией студентов к новой для себя образовательной среде вуза. Многие студенты в начале обучения испытывают трудности в усвоении нового материала, организации своего времени. Это объясняется отсутствием у них навыков и умений самоорганизации при овладении программой [7]. В этой ситуации помощь студенты ожидают со стороны профессорско-преподавательского состава вуза [8]. Отмечается, что студентам для организации своей внеаудиторной работы не хватает «волевых усилий и умений спланировать свою познавательную деятельность» [6].

При организации учебного процесса преподавателю необходимо организовать и аудиторную, и дистанционную работу так, чтобы через погружение в изучаемую тему или проблему данного курса студент сумел проявить необходимые общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции [9]. При этом каждый этап самостоятельной работы студентов позволяет постепенно усложнять систему заданий: репродуктивное – творческое – исследовательское задание [9].

В исследованиях, посвященных планированию и организации СРС в медицинском вузе, рассматриваются общедидактические, психологические, организационно-деятельностные, методические, логические и другие аспекты этой деятельности [10; 11]. В исследованиях последних лет также освещаются проблемы педагогического руководства СРС, педагогические условия стимулирования и преодоления трудностей в самостоятельной работе [12]. Раскрыты педагогические условия организации СРС; указывается на необходимость разработки методического и дидактического обеспечения СРС, создания учебно-методического комплекса (УМК) по самостоятельной работе [13]. Описаны виды и формы самостоятельной работы; выделены основные направления работы педагогического коллектива по организации самостоятельной работы; даны рекомендации педагогам по разработке заданий для студентов [14].

Авторами [15] показана возможность применения инновационных образовательных технологий в учебном процессе классического медицинского вуза. Кроме традиционных методов обучения и контроля (анкетирование, контрольные работы, коллоквиумы, зачеты и экзамены) на кафедре химии Сибирского государственного медицинского университета (СибГМУ) внедрена интегративно-модульная технология (ИМТ) обучения студентов-медиков общей химии. При планировании образовательных программ в рамках компетентного подхода произведена замена парадигмы обучения на парадигму продуктивного учения при большей самостоятельности студентов, которые проектируют собственные профессиональные и универсальные компетенции. В содержательном блоке дисциплины «Химия» выделены два компонента: инвариантный и вариативный. Вариативный компонент – элективный курс, посвященный химии биологически активных и токсичных соединений. В статье авторы излагают результаты сочетания академических и инновационных методов и технологий обучения. Кроме того, предложен [15] примерный алгоритм усвоения материала на примере модуля курса, посвященного адсорбционным равновесиям и процессам. Он содержит теоретическую подготовку, обеспеченную учебниками, лекционным текстом и методическими пособиями. Качественную оценку учебной работы студенты проводят самостоятельно с помощью тестовых заданий и в ходе выполнения практического задания на лабораторных занятиях. Описанная в работе [15] модель интегративно-модульного обучения химии позволяет значительно повысить мотивацию студентов в процессе обучения, улучшить формирование профессиональных компетенций путем оптимизации аудиторной и самостоятельной работы студента [15]. На сегодняшний день в литературе уже описан опыт работы некоторых медицинских университетов нашей страны и ближнего зарубежья по организации учебного процесса в условиях самоизоляции [16–18]. Для повышения качества образования необходимым условием является постоянный обмен опытом внутри конкретного коллектива преподавателей и педагогического сообщества в целом. Переход на удаленную форму работы коснулся всех без исключения вузов и оказался наиболее сложным для практико-ориентированных дисциплин [19]. Таким образом, следует отметить, что научные поиски, направленные на выявление спо-

собов повышения эффективности самостоятельной работы студентов, продолжаются, и исследование новых инновационных форм обучения актуально в настоящее время в связи с развитием дистанционного обучения.

Цель работы – анализ эффективности изучения элективного курса «Экологическая химия» при становлении самостоятельной работы студентов-первокурсников педиатрического факультета Уральского государственного медицинского университета.

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ

Исследование проводилось в четыре этапа в 2011–2020 годах на базе кафедры общей химии Уральского государственного медицинского университета (УГМУ) г. Екатеринбурга. Первоначально в 2011–2014 годах были разработаны курсы дисциплин «Химия», «Экологическая химия» и «Клинические аспекты физической и коллоидной химии» в соответствии с ФГОС ВПО по специальности «31.05.02 Педиатрия» для студентов 1-го и 2-го курсов педиатрического факультета. На втором этапе в 2015–2017 годах формировались предпосылки для создания преемственности обязательных дисциплин 1-го и 3-го семестров через элективный курс «Экологическая химия». Студентов было необходимо ориентировать на творческую деятельность в контексте дисциплины «Клинические аспекты физической и коллоидной химии», для чего были нужны принципиально новые методические разработки формирования СРС.

На третьем этапе в 2017–2018 годах была создана база для средств компьютерного обучения к элективному курсу «Экологическая химия»: обучающие фильмы к лабораторным работам, рабочие таблицы с теоретическими экспериментальными данными для расчетов к лабораторным и домашним работам, адаптированные методические указания для самостоятельной работы студентов, компьютерные тесты и методические пособия. Размещение средств компьютерного обучения осуществлялось на образовательном портале УГМУ educa. На четвертом этапе в 2019–2020 годах были апробированы инновационные средства дистанционной самостоятельной работы с использованием созданной базы средств компьютерного обучения и проанализированы результаты по формированию СРС за указанные годы. Эмпирические методы исследования включали анализ анкет студентов, которые были получены на базе приложения Google Forms, а также анализ динамики успеваемости на различных этапах формирования самостоятельной работы студентов. Проведена статистическая обработка с использованием пакета прикладных программ EXCEL (версия 2007). Данные представлены в виде средних арифметических величин и стандартной ошибки среднего ($M \pm m$). Для установления достоверности различий использовалось t -распределение Стьюдента. Различия считали достоверными при $p \leq 0,05$.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В организации СРС при изучении химических дисциплин на педиатрическом факультете выделено три этапа.

Первый этап – пропедевтический. Это первоначальный этап, главная цель которого – становление общекультурных компетенций будущего врача-педиатра

(ОК-5: готовность к саморазвитию, самореализации, самообразованию, использованию творческого потенциала) и общепрофессиональных компетенций (ОПК-7: готовность к использованию естественнонаучных понятий и методов при решении профессиональных задач). Значительный вклад в реализацию данного этапа вносит изучение в первом семестре дисциплины «Химия». Главными результатами пропедевтического этапа являются:

- развитие ключевых компетенций в информационно-технологической и социально-культурной сферах;
- овладение студентами опытом решения химических задач на практике и в теории с готовностью проецировать их в свою будущую медицинскую деятельность.

Результат окончания пропедевтического этапа контролируется зачетом с оценкой по дисциплине «Химия».

Второй этап – практико-деятельностный. Этот этап реализуется в рамках элективного курса «Экологическая химия», который может посещаться не всеми обучающимися на 1-м курсе студентами педиатрического факультета (30–40 % первокурсников). Элективный курс для студентов педиатрического факультета ФГБОУ ВО УГМУ посвящен оценке влияния различных факторов окружающей среды на здоровье детского населения, а также методологии медико-экологического мониторинга состояния здоровья детей. Данный курс содержит лекции и практические занятия – лабораторные и контрольные работы. Изучение данного курса способствует закреплению и расширению навыков, полученных при изучении дисциплины «Химия», в отношении анализа состава химических загрязнений в окружающей среде, влияющих на здоровье детей. Главными результатами практико-деятельностного этапа являются:

- формирование профессиональной компетенции ПК-1 через выявление причин и условий предупреждения возникновения и распространения экологически обусловленных заболеваний, устранение вредного влияния экологически обусловленных неблагоприятных факторов окружающей среды на здоровье детей;
- отчет по окончании дисциплины, демонстрирующий готовность студентов решать профессиональные задачи в этой сфере;
- приобретение опыта информационного поиска по заданной теме.

Третий, заключительный этап – учебно-исследовательский. Он осуществляется в рамках дисциплины «Клинические аспекты физической и коллоидной химии» уже на 2-м курсе. Главными результатами этого этапа являются:

- формирование ключевых профессиональных компетенций на основе имеющихся общекультурных и общепрофессиональных компетенций (ПК-21: способность к участию в проведении научных исследований; ПК-22: готовность к участию во внедрении новых методов и методов, направленных на охрану здоровья граждан);
- овладение студентами теоретической моделью взаимосвязи измеренных физико-химических свойств объектов исследования (продуктов для детского питания как дисперсных систем) с педиатрической практикой;
- развитие навыков по составлению литературного обзора во взаимосвязи «физико-химическое свойство дисперсной системы – клинический аспект в педиатрии»;

– отчет и защита учебно-исследовательской работы студентов (УИРС).

Организация самостоятельной работы студентов 1-го курса педиатрического факультета осуществляется путем реализации трех этапов, ориентированных на становление их профессиональной компетентности. Знакомство с химией живого начинается с изучения в 1-м семестре дисциплины «Химия», далее во 2-м семестре идет элективный курс «Экологическая химия», в 3-м семестре изучается вариативный курс «Клинические аспекты физической и коллоидной химии», преподающий УИРС. Дисциплина «Экологическая химия» изучается во 2-м семестре и относится к математическому и естественнонаучному циклу дисциплин Б1.В.ДВ.2.2 ФГОС ВПО по специальности «31.05.02 Педиатрия». Процесс изучения дисциплины «Экологическая химия» направлен на обучение, воспитание и формирование у выпускника следующих компетенций, необходимых для выполнения трудовых функций и трудовых действий в соответствии с профессиональным стандартом 02.008 «Врач-педиатр участковый»:

- общекультурные компетенции (ОК): способность к абстрактному мышлению, анализу, синтезу (ОК-1);
- общепрофессиональные компетенции (ОПК): готовность к использованию основных физико-химических, математических и иных естественнонаучных понятий и методов при решении профессиональных задач (ОПК-7);
- профессиональные компетенции (ПК): способность и готовность к осуществлению комплекса мероприятий, направленных на сохранение и укрепление здоровья детей и включающих в себя формирование здорового образа жизни, предупреждение возникновения и (или) распространения заболеваний, их раннюю диагностику, выявление причин и условий их возникновения и развития, а также направленных на устранение вредного влияния на здоровье детей факторов среды их обитания (ПК-1).

Уже на первоначальном пропедевтическом этапе при освоении дисциплины «Химия» в условиях реализации требований ФГОС актуализируется проблема организации самостоятельной работы. Традиционные формы не всегда устраивают преподавателя, и повышенные требования к качеству подготовки специалистов нацеливают на поиск инновационных форм сотрудничества преподавателя и студента в учебной и во внеучебной деятельности [6; 8]. Это связано и с корректировкой системы образовательных ценностей, учитывающей личностно ориентированную технологию обучения и образования в целом. Оценка достигнутого результата первоначального этапа проводят на основании баллов, полученных за семестр, к которым плюсятся баллы, полученные в процессе зачета с оценкой. Наблюдается прямая корреляция сформированности навыков СРС с оценкой по дисциплине.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

В исследованиях, посвященных планированию и организации СРС, рассматриваются общедидактические, психологические, организационно-деятельностные, методические, логические и другие аспекты этой деятельности [6; 8; 15]. Самостоятельная работа, являясь

составной частью процесса обучения, подчиняется основным принципам построения учебного процесса [4]:

1) принципу системности, который ориентирует на рассмотрение учебного процесса как целостного явления, все элементы которого обуславливают друг друга;

2) принципу мотивационно-ценностного обеспечения учебной деятельности, который предполагает обращение к личностным структурам сознания обучающихся (ценностям, смыслу, отношениям, рефлексии, саморегуляции);

3) принципу внутрипредметной и межпредметной преемственности, который предполагает выявление общего, особенного и конкретного в содержании дисциплины;

4) принципу организации учебного процесса на диагностической основе, который позволяет учитывать индивидуальные особенности студентов и прогнозировать их продвижение в личностном и профессиональном развитии, а также определять меры и специфику помощи студентам с разным уровнем подготовки и разным отношением к учению.

Вышеуказанные принципы взаимосвязаны, взаимобусловлены, лежат в основе организации учебной деятельности студентов при изучении элективного курса «Экологическая химия». Это второй, практико-деятельностный этап формирования СРС.

Реализуя принцип системности и продумывая формы организации СРС по данной дисциплине, преподаватель должен исходить из нескольких позиций: необходимые компетентности (ОК, ОПК, ПК), которые должен проявить студент при выполнении всех заданий (например, тем, выносимых на самостоятельное изучение в соответствии с задачами изучаемой дисциплины); формирование креативности студента в процессе изучения предмета и способности нестандартно мыслить при выполнении заданий самостоятельной работы; развитие активной исследовательской позиции студента; воспитание чувства ответственности за своевременное выполнение задания. Принцип системности, на котором было основано преподавание элективного курса «Экологическая химия», позволил быстро перевести студентов на дистанционное образование весной 2020 года в условиях пандемии. Были использованы следующие формы организации СРС: тесты на базе приложения Google Forms к лекциям и текущим контролям, оформление отчетов по лабораторным работам в обычной форме на основании фотоотчета, присланного преподавателю на почту и по форме приложения Google Forms. Студенты организованно и своевременно сдавали задания, получая высокие баллы.

При организации СРС, следуя принципу организации учебного процесса на диагностической основе, необходимо, обеспечив студентам методическим сопровождением для СРС, правильно задать учебный материал нужного объема и тематики, выносимый на самостоятельную проработку. Информационные коммуникативные технологии – это создание ресурсов, с использованием которых студенты самостоятельно постигают основы химических знаний, отрабатывают навыки и формируют компетенции [6; 8; 15].

В рамках принципа внутрипредметной и межпредметной преемственности группа студентов, посещающих элективный курс «Экологическая химия» в 2017–

2018 годах, под руководством преподавателей кафедры общей химии сняла обучающие видеоролики, представляющие собой практические примеры выполнения лабораторных работ по титриметрическому методу анализа. При подготовке видеороликов особое внимание уделялось основам метода определения содержания различных веществ в водных растворах: остаточного хлора в водопроводной воде, аскорбиновой кислоты в лекарственных препаратах, пероксида водорода в препарате «гидроперит», солей кальция и магния в процессе определения поглощающей способности гуминовых веществ. В каждом видеоролике наглядно показан весь процесс проведения анализа, начиная с подготовки образца для исследования и заканчивая обработкой экспериментальных данных; по ходу выполнения химического эксперимента приводится объяснение производимых действий и реакций. Видеоролики снабжены комментариями, раскрывающими экологическое значение каждой проведенной лабораторной работы.

Обучающие видеофильмы, подробные описания методики проведения лабораторных работ, контрольные вопросы по теме и база индивидуальных задач для студентов были заранее подготовлены и размещены на образовательном портале educa.usma.ru.

В рамках принципа мотивационно-ценностного обеспечения учебной деятельности был проведен анализ анкетирования 60 студентов, посещающих элективный курс «Экологическая химия». Он показал, что, по мнению 100 % опрошенных, материалы, размещенные на данном портале, информативны и работать с ними можно эффективно, студенты тратят на работу менее двух часов (96,67 %). Опрошенные отмечают, что наиболее значимыми и интересными являются следующие формы работы, организованные на учебном портале: повторение и закрепление теоретического материала (40 %), изучение вопросов, которые не рассматриваются на лекции (16,67 %), решение типовых и комплексных задач (30 %), задания, направленные на более детальную проработку отдельной темы или раздела (13,33 %), работа с тестовым контролем (16,67 %), работа в команде над рефератом (36,67 %), задания исследовательского характера (20 %), работа в сети Интернет по анализу литературы по направлению исследовательской работы, в т. ч. работа с иностранной литературой и перевод статьи (33,33 %). Наиболее перспективным и самым эффективным направлением, по мнению 83,33 % опрошенных, является работа с обучающими видеороликами: они созданы руками самих студентов, поэтому создают основу не только для правильного восприятия экологических аспектов химических суждений, но и для правильного отношения к процессу обучения в целом, от старшего поколения студентов к младшему.

Обучающие видеоролики – сильнейший инструмент, который влияет на сознание студентов, будит воображение, позволяет легче запомнить основы химического эксперимента. Видеоролики по химической тематике помогают повысить знания студентов об экологической химии, восполнить недостаток знаний студентов относительно экологических проблем, приводящих к ухудшению здоровья населения, призваны инициировать исследовательскую активность студентов в области экологической химии. Алгоритм работы с обучающим

фильмом включает просмотр обучающего видео, индивидуальный расчет по лабораторной работе онлайн, ответы на тестовые вопросы. Видеофильмы, созданные силами студентов в предшествующие годы, оказались неотъемлемой частью СРС студентов в условиях занятий онлайн весной 2020 года.

Подготовленность дисциплины «Экологическая химия» к дистанционному обучению позволила весной 2020 года быстро организовать СРС с проведением лабораторных работ на удаленном доступе. С использованием обучающих видеороликов экспериментальные навыки, полученные студентами при работе с данными материалами, оказались на одном уровне с навыками студентов предыдущих лет, занимающихся только аудиторно, а в ряде случаев и превосходили их. В таблице 1 приведено сравнение экспериментальных навыков, полученных студентами в 2019/2020 учебном году при полной дистанционной организации СРС, в сравнении с 2017/2018 учебным годом при организации СРС после аудиторных занятий.

Более высокие экспериментальные навыки, приобретенные студентами в 2020 году, обусловлены особенностью восприятия видеоинформации современной молодежью, относящейся к «цифровому поколению» [20]. Видеоматериалы можно просматривать несколько раз, вдумчиво производить расчеты к индивидуальным заданиям и лабораторным работам. Меньший показатель только у навыка, связанного с умением обобщать экспериментальные данные, что обусловлено плохими математическими способностями вчерашних школьников, ныне студентов 1-го курса медицинского вуза.

Таким образом, при изучении элективного курса «Экологическая химия» были использованы современные информационные технологии, позволяющие расширить СРС через дистанционные формы, путем использования индивидуальных заданий, которые вариативны и снабжены инструментарием, способствующим их четкому выполнению.

Анализ успеваемости студентов – слушателей элективного курса «Экологическая химия» по теме текущего контроля показывает положительную динамику. На рис. 1 и рис. 2 представлена успеваемость студентов, самостоятельная работа которых протекала без использования современных информационных технологий, и успеваемость студентов, использовавших современные информационные технологии в самостоятельной работе, соответственно.

При использовании обучающих видеороликов на 5 % увеличивается количество оценок «отлично» и «удо-

влетворительно» и на 10 % уменьшается количество неудовлетворительных оценок. Таким образом, СРС студентов, организованная с применением новых информационных технологий, на втором, практико-деятельностном этапе развивает у студентов вкус к самостоятельной познавательной активности, способствует повышению успеваемости.

На третьем, учебно-исследовательском этапе самостоятельная работа студентов переходит на более высокий уровень и классифицируется по месту организации (аудиторная и внеаудиторная) и по способу организации (индивидуальная, групповая). Дисциплина 3-го семестра требует уже от студентов 2-го курса через компетенции, полученные на 1-м курсе, умения увидеть медицинскую учебно-исследовательскую проблему, составить план исследования, провести его и полноценно отчитаться на защите УИРС.

Форма организации самостоятельной работы студентов (индивидуальная или групповая) выбирается преподавателем в зависимости от формы участия в подготовке отчета по УИРС. Оценка достигнутого результата определяется в баллах за подготовку УИРС и защиты презентации на потоке. По окончании изучения дисциплины «Клинические аспекты физической и коллоидной химии» были проанализированы анкеты 167 студентов 2-го курса, из которых 35,32 % студентов посещали элективный курс «Экологическая химия». Опрос по преемственности знаний, полученных путем СРС, среди этих студентов показал, что 49,70 % из них считают, что данные знания востребованы на 50–79 %, 46,71 % полагают, что востребованность знаний больше 80,23 %, и лишь 3,59 % считают, что их знания востребованы менее чем на 50 %. Уровень удовлетворенности качеством выполненного УИРС у студентов, прошедших 2-й этап СРС, также значительно выше – 97,61 % против 91,61 %. Уровень понимания теоретического материала (больше 80 %) при выполнении УИРС у этих студентов также выше – 95,21 % по сравнению с 89,82 % на курсе. Процент навыков, полученных на практических занятиях при выполнении УИРС, также больше у студентов, посещавших элективный курс «Экологическая химия»: меньше 50 % навыков имели только 32,33 % студентов, тогда как на потоке было 41,31 % студентов.

В процессе изучения вариативного курса «Клинические аспекты физической и коллоидной химии» знания перестают передаваться преподавателем в готовом виде, увеличивается темп изложения материала,

Таблица 1. Экспериментальные навыки студентов при различной форме организации самостоятельной работы студентов

Навыки	Аудиторная форма 2017/2018 уч. год	Дистанционная форма 2019/2020 уч. год
Знание химической посуды	89,7 %	96,7 %
Умение проводить качественные реакции	71,3 %	86,7 %
Умение титровать	72,4 %	93,3 %
Умение обобщать экспериментальные данные	89,4 %	80,0 %

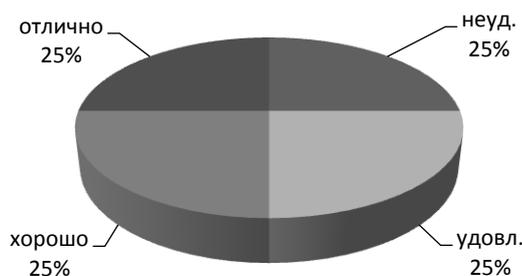


Рис. 1. Успеваемость студентов без использования информационных технологий

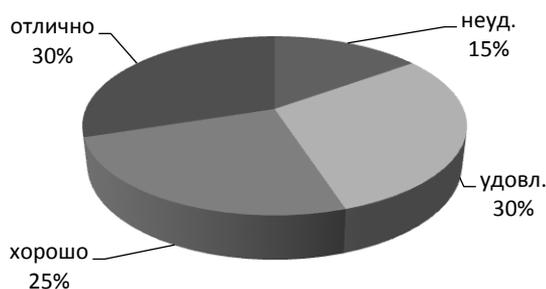


Рис. 2. Успеваемость студентов с использованием информационных технологий

проработка которого уходит в сферу самостоятельного изучения. Тем самым развивается учебно-исследовательская активность и самостоятельность студентов, формируются необходимые профессиональные компетенции, направленные на поддержание здоровья детей.

Доля самостоятельной работы в химических дисциплинах, изучаемых студентами педиатрического факультета, неодинакова. В дисциплине «Химия» она составляет 25 % от общего количества часов, а в элективном и вариативном курсе эта доля достигает 50 %. Таким образом, по мере взросления студентов количество материала, выносимое на самостоятельную работу, увеличивается. Проведенное исследование показало, что изменяется и характер СРС при переходе на более высокий уровень обучения. Повышается темп изложения материала курса, так как уменьшается число лекционных часов и практических занятий, которые становятся более насыщенными. При этом большее число тем выносится на самостоятельное изучение. При изучении дисциплины «Химия» на 1-м курсе лекции читаются каждую неделю, а практические занятия снабжаются четкими указаниями преподавателя. На элективном и вариативном курсе указания преподавателя, организующие самостоятельные действия студентов, основаны на приближении теории к практике. Студенты должны научиться воплощать теоретические знания в целенаправленную умственную и практическую деятельность.

Лучше всего эта деятельность развивается поэтапно, в процессе изучения дисциплин, плавно перетекающих одна в другую. Главное, что пропуск промежуточного практико-деятельностного этапа ведет к слабой подго-

товке и неумению правильно выразить себя на учебно-исследовательском этапе. При этом важна не оптимизация отдельных видов СРС, а постепенное развитие у студентов активности, самостоятельности, желания проявить себя.

Наличие в образовательном процессе будущих врачей-педиатров дополнительного элективного курса «Экологическая химия», формирующего практико-деятельностный этап самостоятельной работы, способствует ускоренному формированию умений и навыков, необходимых для УИРС. Каждый этап организации СРС направлен на поступательное формирование определенных компетенций, необходимых для выполнения трудовых функций и трудовых действий в соответствии с профессиональным стандартом 02.008 «Врач-педиатр участковый»: сначала общекультурных и общепрофессиональных при изучении дисциплины «Химия», затем закрепление опытом усвоенных знаний и сформированных умений на элективном курсе «Экологическая химия» и дальнейшее формирование профессиональных компетенций при выполнении УИРС в ходе вариативного курса «Клинические аспекты физической и коллоидной химии».

ВЫВОДЫ

Студенты, посещающие электив «Экологическая химия» на 1-м курсе, способны к выполнению разноплановых заданий при обработке лабораторных данных, формирующих профессиональные и общекультурные компетенции. Действия студентов, изучавших элективный курс, более качественные и производительные

благодаря развитым навыкам к самостоятельной работе, творческая деятельность более целеустремленная. Сформированность навыков самостоятельной работы у студентов позволяет преподавателю при обучении студентов 2-го курса уже не заниматься отработкой элементарных практических навыков при решении задач, а переходить на новый уровень постановки задач и проведения конкретного учебного исследования по изучаемым объектам дисперсных систем.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Белоконова Н.А., Наронова Н.А., Чemezov С.А., Иванова Н.В. Опыт использования информационных технологий в процессе обучения на кафедре общей химии Уральского государственного медицинского университета // Педагогическое образование в России. 2017. № 9. С. 46–51.
2. Григоренко С.Е., Сагалаева И.В., Фисунова Н.В. Online-занятие как одна из форм дистанционного обучения иностранному языку в вузе // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 5. С. 156–163.
3. Ефанова Л.Д. О диалектическом единстве управляемой и самостоятельной работы студентов в вузе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 2-1. С.191–194.
4. Моисеева Л.В., Белоконова Н.А., Ермишина Е.Ю., Бадина Т.А., Даулетова С. Эффективность дистанционной образовательной технологии изучения дисциплины «Экологическая химия» студентами медицинского вуза // Педагогическое образование в России. 2020. № 4. С. 121–128.
5. Омелаенко Н.В. Методика и организация самостоятельной работы студентов // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 2-3. С. 538–542.
6. Мызникова А.В. Самостоятельная работа по химии курсантов медицинских специальностей военного вуза // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2016. № 181. С. 61–66.
7. Гринченко Е.Л., Миндубаева З.А., Шалыгин С.П., Курдуманова О.И., Гилязова И.Б., Жарких Л.А. Роль медиаобразования при обучении химии в медицинском вузе // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 3. С. 25–27.
8. Гавронская Ю.Ю., Мызникова А.В. Изучение эффективности методики организации самостоятельной работы по химии первокурсников военномедицинского вуза на основе компетентностного подхода // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2018. № 190. С. 124–133.
9. Пак Ю.Н., Шильникова И.О., Пак Д.Ю. Самостоятельная работа студента в условиях ГОС нового поколения // Высшее образование в России. 2015. № 6. С. 138–144.
10. Филинчук О.В., Буйнова Л.Н., Калачева Т.П., Колоколова О.В., Кабанец Н.Н., Янова Г.В. Реализация программ повышения квалификации по фтизиатрии с применением образовательных дистанционных технологий в системе дополнительного профессионального образования // Туберкулез и болезни легких. 2019. Т. 97. № 4. С. 41–46.
11. Авачева Т.Г., Кадырова Э.А. Формирование информационных компетенций студентов медицинского университета с применением технологий электронного обучения // Медицинское образование и профессиональное развитие. 2018. № 2. С. 102–111.
12. Реунова М.А. Аксиологический аспект самоорганизации времени студента университета // Вестник Оренбургского государственного университета. 2012. № 2. С. 237–242.
13. Кунцевич З.С., Хейдоров В.П. Организация контролируемой самостоятельной работы студентов фармацевтического факультета по дисциплине «Общая и неорганическая химия» // Вестник фармации. 2011. № 1. С. 70–75.
14. Литвинова Т.Н., Юдина Т.Г. Подготовка студентов медицинского вуза по химии – необходимое условие качественного образования будущего врача // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2010. Т. 12. № 3. С. 347–351.
15. Передерина И.А., Тверякова Е.Н., Мирошниченко Ю.Ю., Дрыгунова Л.А., Зыкова М.В., Жолобова Г.А., Голубина О.А. Интегративно-модульная технология обучения общей химии // Самарский научный вестник. 2018. Т. 7. № 1. С. 282–286.
16. Турланова М.Б., Жунусова Г.Т. Дистанционная организация самостоятельной работы по биостатистике в медицинском вузе // Медицина и экология. 2019. № 2. С. 72–74.
17. Иванов Д.О., Александрович Ю.С., Орел В.И., Эсауленко Е.В., Новак К.Е., Дитковская Л.В., Басина В.В. Пандемия коронавирусной инфекции: вызовы высшему медицинскому образованию и реагирование // Педиатр. 2020. Т. 11. № 3. С. 5–12.
18. Мельцер Р.И., Островский А.Г., Недбайлик С.Р. Первый опыт дистанционного обучения в условиях карантина на клинической кафедре медицинского вуза // International Journal of Professional Science. 2020. № 5. С. 24–28.
19. Макаров С.И., Севастьянова С.А., Уфимцева Л.И. Когнитивная коррекция в вузе на основе использования электронных образовательных ресурсов // Самарский научный вестник. 2017. Т. 6. № 4. С. 234–238.
20. Стихова А.М. Методическая система обучения химии в вузе на основе самостоятельной работы студентов в аспекте взаимосвязи интегративного и дифференцированного подходов // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2015. № 7. С. 96–102.

REFERENCES

1. Belokonova N.A., Naronova N.A., Chemezov S.A., Ivanova N.V. The experience of information technologies application in the teaching process of general chemistry department of the Ural state medical university. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*, 2017, no. 9, pp. 46–51.
2. Grigorenko S.E., Sagalaeva I.V., Fisunova N.V. On-line lesson as a form of foreign language distance learning

- of students. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, 2018, no. 5, pp. 156–163.
3. Efanova L.D. On the dialectical unity of the guided and independent work of students in the higher education establishment. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*, 2016, no. 2-1, pp. 191–194.
 4. Moiseeva L.V., Belokonova N.A., Ermishina E.Yu., Badina T.A., Dauletova S. Efficiency of distance educational technology of studying the discipline “ecological chemistry” by students of medical university. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*, 2020, no. 4, pp. 121–128.
 5. Omelaenko N.V. Methodology and organization of independent work of students. *Sovremennye naukoemkie tekhnologii*, 2016, no. 2-3, pp. 538–542.
 6. Myznikova A.V. Independent work in chemistry cadets of military high school medical specialties. *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena*, 2016, no. 181, pp. 61–66.
 7. Grinchenko E.L., Mindubaeva Z.A., Shalygin S.P., Kurdumanova O.I., Gilyazova I.B., Zharkikh L.A. The role of media education at teaching chemistry in a medical university. *Mir nauki, kultury, obrazovaniya*, 2018, no. 3, pp. 25–27.
 8. Gavronskaya Yu.Yu., Myznikova A.V. A study on the methodology effectiveness of organizing independent work in chemistry of the first-year students at a military medical college based on the compensational approach. *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena*, 2018, no. 190, pp. 124–133.
 9. Pak Yu.N., Shilnikova I.O., Pak D.Yu. Students’ self-educational activity in conditions of state standard of new generation. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2015, no. 6, pp. 138–144.
 10. Filinyuk O.V., Buynova L.N., Kalacheva T.P., Kolokolova O.V., Kabanets N.N., Yanova G.V. Implementation of professional development programs in phthysiology using the technology of distance training within additional professional education system. *Tuberkulez i bolezni legkikh*, 2019, vol. 97, no. 4, pp. 41–46.
 11. Avacheva T.G., Kadyrova E.A. Formation of information competencies of students of a medical university with the application of electronic training technologies. *Meditinskoe obrazovanie i professionalnoe razvitiye*, 2018, no. 2, pp. 102–111.
 12. Reunova M.A. Axiological aspect of student’s time-management. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2012, no. 2, pp. 237–242.
 13. Kuntsevich Z.S., Kheydorov V.P. The organization of supervised independent work of the students of the pharmaceutical faculty on discipline “General and inorganic chemistry”. *Vestnik farmatsii*, 2011, no. 1, pp. 70–75.
 14. Litvinova T.N., Yudina T.G. Medical students chemistry training as an essential part of medical education quality. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo tsentra Rossiyskoy akademii nauk*, 2010, vol. 12, no. 3, pp. 347–351.
 15. Perederina I.A., Tveryakova E.N., Miroshnichenko Yu.Yu., Drygunova L.A., Zykova M.V., Zholobova G.A., Golubina O.A. Integrative-modular technology of general chemistry teaching. *Samarskiy nauchnyy vestnik*, 2018, vol. 7, no. 1, pp. 282–286.
 16. Turlanova M.B., Zhunusova G.T. Distance learning in the study of the discipline “biological statistics” in medical university. *Meditina i ekologiya*, 2019, no. 2, pp. 72–74.
 17. Ivanov D.O., Alekandrovich Yu.S., Orel V.I., Esaulenko E.V., Novak K.E., Ditkovskaya L.V., Basina V.V. The COVID-19 pandemic: higher medical education challenges and responses. *Pediatr*, 2020, vol. 11, no. 3, pp. 5–12.
 18. Meltser R.I., Ostrovskiy A.G., Nedbaylik S.R. The first experience of distance learning in conditions of quarantine at a clinical chair of medical institute. *International Journal of Professional Science*, 2020, no. 5, pp. 24–28.
 19. Makarov S.I., Sevastyanova S.A., Ufimtseva L.I. Cognitive correction at the university on the basis of electronic educational resources use. *Samarskiy nauchnyy vestnik*, 2017, vol. 6, no. 4, pp. 234–238.
 20. Stikhova A.M. Methodic system of teaching chemistry at higher school based on independent students’ work in reation to integrative/differential correlation approach. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2015, no. 7, pp. 96–102.

**THE STUDY OF ENVIRONMENTAL CHEMISTRY ELECTIVE COURSE
AS AN INTERMEDIATE STAGE OF FORMATION
OF INDEPENDENT WORK OF THE STUDENTS OF FACULTY OF PEDIATRICS**

© 2020

E.Yu. Ermishina, PhD (Chemistry), Associate Professor, assistant professor of Chair of General Chemistry
T.V. Borodulina, Doctor of Sciences (Medicine), Associate Professor, Vice-Rector for Educational Activities
N.A. Naronova, PhD (Pedagogy), assistant professor of Chair of General Chemistry
N.A. Belokonova, Doctor of Sciences (Engineering), Associate Professor, Head of Chair of General Chemistry
Ural State Medical University, Yekaterinburg (Russia)
T.A. Badjina, senior lecturer of Chair of Geology and Protection in Emergency
Ural State Mining University, Yekaterinburg (Russia)

Keywords: independent work of the students; environmental chemistry; pediatric faculty.

Abstract: Within the conditions of a changing situation and distance learning implementation, the problem of organizing the independent work of the students becomes relevant. The paper analyzes the importance of the availability of the Environmental Chemistry elective course taught in the second semester for the formation of independent work of the first-second-year students of the Faculty of Pediatrics of the Ural State Medical University. The authors carried out the analysis of the efficiency of study this discipline clustered with other chemical disciplines: Chemistry – the first semes-

ter, and Clinical Aspects of Physical and Colloid Chemistry – the third semester. The study of these disciplines conforms to the implementation of three stages of formation of independent work of the students – the propaedeutic, practice-activity, and training-research. The authors analyzed the results of the survey and performance at the second and third stages, carried out the comparative monitoring of the efficiency of distance educational technologies used in the process of teaching the Environmental Chemistry elective course. The readiness of the Environmental Chemistry discipline for distance training made it possible to quickly organize an independent work of the students with the remote access laboratory-based work in the spring of 2020. The study showed that only 30–40 % of freshers attended the intermediate practice-activity stage, and skipping this stage causes poor preparation of the first-year students of the Faculty of Pediatrics and the inability to correctly expressing themselves at the training-research stage. Each stage of organizing the independent work of the students aims at the progressive formation of particular competencies necessary to perform job functions and labor actions according to the occupational standard 02.008 District Pediatric Physician. The independent work of the students organized using new information technologies, at the second, practice-activity, stage, develops the students' desire for independent cognitive activity, and promotes performance improvement.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ БУДУЩИХ ВОЕННЫХ ЛЕТЧИКОВ: ОСМЫСЛЕНИЕ ПОНЯТИЙ И ПОДХОДОВ

© 2020

Е.А. Кирина, преподаватель

Филиал Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» в г. Сызрани, Сызрань (Россия)

Ключевые слова: профессионально ориентированное взаимодействие; культурологический подход; компетентностный подход; системный подход; личностно ориентированный подход; будущие военные летчики.

Аннотация: В процессе профессиональной деятельности военных летчиков одним из важных навыков является профессионально ориентированное взаимодействие. Это связано с тем, что им необходимо уметь осуществлять взаимодействие на иностранном языке в режиме радиообмена, а также взаимодействовать с иностранными представителями в профессиональной сфере. В статье наряду с понятием «взаимодействие» рассматриваются схожие по значению понятия «общение», «сотрудничество», «коммуникация», среди которых взаимодействие наиболее точно раскрывает сущность коммуникативной деятельности военных летчиков. Автор определяет содержание понятия «профессионально ориентированное взаимодействие» через призму подходов, дает ему характеристику. При подготовке курсантов авиационного вуза к профессионально ориентированному взаимодействию используются общенаучные подходы: компетентностный, системный, личностно ориентированный, а также культурологический подход, применяемый при обучении иностранному языку. В работе показано значение каждого из подходов для подготовки будущих военных летчиков. Компетентностный подход дает возможность определить компетенции, необходимые для будущих военных летчиков и способствующие осуществлению профессионально ориентированного взаимодействия на иностранном языке. Личностно ориентированный подход указывает на важность учета индивидуальных особенностей будущих военных летчиков в процессе формирования стиля их профессиональной деятельности. Важность системного подхода определяется тем, что при формировании готовности будущих военных летчиков к профессионально ориентированному взаимодействию необходим комплексный охват всех компонентов подготовки. Культурологический подход актуализирует формирование навыков межкультурного взаимодействия между будущими военными специалистами.

ВВЕДЕНИЕ

При организации профессионального образования будущих военных летчиков необходимо ориентироваться на их профессиональные потребности, обусловленные спецификой профессиональной деятельности. В литературе профессию военного летчика относят к коммуникативным профессиям, так как ее специалистам необходимо осуществлять коммуникацию на английском языке радиообмена [1]. Безопасность полетов военного летчика зависит от знания авиационного английского языка и умения взаимодействовать на этом языке в процессе выполнения своих служебных обязанностей. Профессионально ориентированное взаимодействие военных летчиков обеспечивает не только безопасность экипажа, но и безопасность воздушного движения в целом. Авиационный английский язык имеет две подсистемы: язык радиотелефонной связи и разговорный английский язык [2].

Подготовка военных летчиков представляет собой проблему, требующую комплексных решений. За большой период обучения иностранному языку в авиационном (летном) вузе накопился огромный опыт, где наряду с советскими традициями обучения успешно применяется мировая практика обучения военных летчиков. Однако задача дальнейшего развития методологических подходов к формированию готовности курсантов авиационного (летного) вуза к профессионально ориентированному взаимодействию остается нерешенной и требует осмысления понятия «профессионально ориентированное взаимодействие» путем применения подходов.

В рамках данной проблемы рассмотрены профессиональные ситуации, в которых военному летчику необходимо знание иностранного языка [3]; определены компоненты профессиональной компетенции военных летчиков [4]; проанализировано языковое взаимодействие в авиационном радиообмене [6]; выявлены отличия подготовки специалистов гражданской авиации и военнослужащих ВКС [1]; освещены отдельные аспекты обучения пилотов профессиональному английскому языку [7]; предложены условия формирования конкурентоспособности военного летчика [8].

Цель исследования – формулирование определения профессионально ориентированного взаимодействия через призму компетентностного, системного, личностно ориентированного, культурологического подходов к обучению будущих военных летчиков.

МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ

Изучены теоретические источники, проанализированы понятия «сотрудничество», «коммуникация», «взаимодействие», определено соотношение данных понятий и выделено то из них, которое наиболее соответствует теме исследования. Методом теоретического анализа были проанализированы компетентностный, личностно ориентированный, культурологический и системный подходы, выделена сущность каждого из них. При помощи метода сравнения были представлены аргументы в пользу выделения ведущего подхода к профессионально ориентированному взаимодействию будущих военных летчиков. Применение метода

синтеза к подходам позволило определить сущность профессионально ориентированного взаимодействия будущих военных летчиков.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Понятие «взаимодействие» имеет большое количество определений, кроме того, оно тесно связано с такими понятиями, как «общение», «сотрудничество», «коммуникация», что осложняет исследование проблемы профессионально ориентированного взаимодействия. Взаимодействие субъектов предполагает целеполагание, в то время как общение является средством, при котором организуется личностное пространство человека, обеспечивается взаимообмен необходимой информацией, находящей отражение в эмоциях, чувствах, мотивах и образцах действия, на основе которых устанавливаются и развиваются взаимоотношения субъектов [8].

В «Толковом словаре русского языка» общение определено как взаимодействие двух или более людей с целью установления и поддержания межличностных отношений, достижения общего результата совместной деятельности¹. В «Большом психологическом словаре» под общением понимается взаимодействие двух или более людей, подразумевающее обмен между ними информацией². Коммуникация – это общение, передача информации от человека к человеку, предполагающая особую форму взаимодействия людей в процессах их познавательно-трудовой деятельности, осуществляющаяся главным образом при помощи языка³. Под сотрудничеством понимается совместная деятельность, труд⁴. Таким образом, и коммуникация, и общение являются частью взаимодействия или его особой формой. В работе мы будем использовать понятие «взаимодействие», так как оно в большей мере раскрывает сущность профессионального коммуникативного умения военных летчиков.

В процессе обучения военных летчиков используются различные подходы к подготовке курсантов к профессионально ориентированному взаимодействию на иностранном языке. В рамках данного исследования рассмотрим профессионально ориентированное взаимодействие с позиции следующих подходов: общенаучных (компетентностного, личностно ориентированного, системного), которые применяются в различных дисциплинах, и культурологического, который применяется при обучении иностранным языкам.

Большое значение для изучения профессионально ориентированного иностранного языка имеет компетентностный подход. В соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом третьего поколения данный подход становится важной ча-

стью образовательного процесса. Компетентностный подход предполагает целеполагание, на основе которого определяются компетенции, вопросы, функциональные задачи, относящиеся к деятельности [9].

Профессиональная направленность взаимодействия будущих военных летчиков обуславливает необходимость формирования профессионально-коммуникативной компетентности, требующей специальных знаний авиационного английского языка. Профессионально-коммуникативную компетентность военного летчика рассматривают как интегративное качество личности, которое определяет уровень его готовности к профессиональной деятельности, а также как системный компонент всех составляющих его профессионально-деятельностных функций [10]. Устная речевая компетенция является составным компонентом коммуникативной компетенции, а в рамках авиационного английского языка – ее важнейшим компонентом наряду с аудированием.

На кафедре иностранных языков филиала Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» в г. Сызрани на основе федерального государственного стандарта третьего поколения были определены основные компетенции, которыми должны владеть курсанты специальности «Летная эксплуатация и применение авиационных комплексов» по окончании обучения. Профессионально ориентированное взаимодействие курсантов летного вуза предполагает овладение такими компетенциями, которые помогают решать профессиональные задачи с использованием английского языка, способствуют осуществлению взаимодействия со службами, обеспечивающими полеты воздушных судов. Выбор компетенций обусловлен тем, что курсант должен освоить грамматические формы и конструкции, необходимые для языка специальности и установления радиотелефонной связи; изучить стандартную фразеологию радиообмена, основную терминологию специальности на английском языке; понимать и передавать содержание устной и письменной англоязычной речи профессиональной направленности; усвоить основные навыки ведения радиообмена на английском языке на различных этапах полета.

Анализируя вышеперечисленные компетенции, мы видим, что на первом месте компетентностного подхода не информированность, а умение разрешать возникшие языковые проблемы, поэтому технологии для формирования профессионально ориентированного взаимодействия курсантов должны носить практико-ориентированный характер и в результате сформировать способность обучаемых решать задачи профессиональной направленности [11]. В термин «компетенция» заложены знание, методология его применения и практический навык. Таким образом, использование компетентностного подхода является наиболее важным в обучении будущих летчиков, так как он позволяет сформировать необходимые для будущего профессионала компетенции, помогающие осуществлять взаимодействие в режиме радиообмена и решать задачи профессиональной направленности.

Не менее важным при изучении профессионально ориентированного взаимодействия будущих военных

¹ Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений. 4-е изд., доп. М.: Азбуковник, 1999. 944 с.

² Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. СПб.: Прайм-Еврознак, 2009. 811 с.

³ Статьи на букву «К» // Большой Энциклопедический словарь. URL: <http://niv.ru/doc/dictionary/big-encyclopedia/jc/slovar-202-43.htm#zag-30559>.

⁴ Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений. 4-е изд., доп. М.: Азбуковник, 1999. 944 с.

летчиков является личностно ориентированный подход, поскольку в ходе профессионального взаимодействия у его участников формируются определенные компетенции и личные качества. Именно эти компетенции, к которым относятся способность и готовность к активному общению в условиях радиообмена со свободным использованием иностранного языка как средства профессионального общения, навыков разговорной и профессиональной речи, отражают профессиональную подготовленность военных летчиков как специалистов. Исходя из этого, можно выделить некоторые черты личностно ориентированного подхода к профессионально ориентированному взаимодействию курсантов авиационного вуза.

Во-первых, курсанты являются субъектами, которые способны к саморазвитию и самопознанию.

Во-вторых, в ходе профессионально ориентированного взаимодействия курсанты проявляют индивидуальные способности, т. е. создается определенное поле, в котором участники взаимодействия могут реализовывать и отрабатывать свои речевые и профессиональные навыки и умения.

В-третьих, курсанты представляют собой активных носителей субъективного опыта, что позволяет им занимать активную позицию в процессе профессионально ориентированного взаимодействия, а не пассивно воспринимать и усваивать чужой опыт.

В-четвертых, у будущего военного летчика формируется профессиональная компетентность как совокупность умений, навыков, знаний, опыта и профессиональных качеств личности, как важный фактор.

В-пятых, личностно ориентированные коммуникативные технологии обучения помогают реализовать личностно ориентированный подход, т. е. особое внимание уделяется использованию коммуникативных ситуаций и средств, заставляющих курсантов использовать профессиональный язык радиообмена.

Таким образом, профессионально ориентированное взаимодействие курсантов позволяет им активно осваивать содержание учебной программы, выстраивать свое коммуникативное поведение и самостоятельно давать ему оценку, т. е. регулировать свое коммуникативное поведение, проявляя индивидуальность [12]. В процессе обучения иностранному языку должны учитываться личностные возможности и особенности учащихся [13]. В будущем специалисты, являясь субъектами профессионально ориентированного взаимодействия, проявляют свои индивидуальные качества, свой особый стиль взаимодействия.

Следующим общенаучным подходом является системный подход, который используется для формирования готовности курсантов к профессионально ориентированному взаимодействию. Данный подход не является, по нашему мнению, самым важным, но он вносит свой вклад в будущую профессиональную деятельность обучающихся. Основным принципом данного подхода является целостность, т. е. рассмотрение объекта как единой системы [14]. Таким образом, системный подход позволяет реализовать практические, воспитательные, образовательные и развивающие цели в единстве. На основе системного подхода происходит развитие основных видов речевой деятельности, взаимосвязанных между собой: говорения, аудирования, чтения

и письма. В процессе обучения курсанты получают представление о языке как о целостной системе, в которой все ее составляющие находятся в тесном взаимодействии друг с другом [15]. В то же время в структуру языка входят навыки и умения использовать системные знания об изучаемом языке, которые имеют коммуникативное значение, а также навыки употребления речевых правил [16].

Системный подход позволяет рассматривать единство языка, мышления и речи, что создает предпосылки формирования творческой личности [17]. Процесс обучения дисциплине представляет собой сложную, структурированную систему, в которую входят цели, мотивирующие компоненты процесса обучения, дидактические условия, методы и средства, используемые преподавателем для стимулирования активности будущего специалиста, что в совокупности направляет учащегося на приобретение необходимых знаний, умений и навыков, развитие интеллекта.

Таким образом, особенность системного подхода заключается в том, что через его призму мы можем рассмотреть и образовательную дисциплину, и процесс обучения. Дисциплина «Иностранный язык» как система включает в себя все четыре вида речевой деятельности, умения оперировать знаниями и определенные речевые правила, которые взаимосвязаны друг с другом. При помощи системного подхода рассматривается процесс обучения, куда входят цель, компетенции, средства и методы, используемые преподавателем, дидактические материалы и условия.

Наряду с вышеперечисленными подходами на кафедре иностранного языка используется культурологический подход, который также важен для формирования готовности курсантов к профессионально ориентированному взаимодействию. ФГОС ВПО по направлению подготовки (специальности) 161002 «Летная эксплуатация и применение авиационных комплексов» предусматривает, что выпускник должен владеть иностранным языком и как средством социокультурного общения. Для того чтобы курсанты летного вуза могли использовать язык для профессионального взаимодействия, необходимо развивать их коммуникативные компетенции с учетом ограничений, связанных с социокультурными нормами общества, использующего этот язык. Именно поэтому представляется целесообразным осуществлять работу по формированию профессионально ориентированного взаимодействия будущих военных летчиков с позиции социолингвистического подхода, представляющего собой одну из разновидностей культурологического подхода. Данный подход акцентирует внимание на осознании социолингвистических параметров общения, которые обусловлены вариативностью языка. При помощи него устанавливается связь между социальными характеристиками участников общения и выбором ими языковых средств для выражения коммуникативной цели [18]. С позиции культурологического подхода изучение учебного предмета представляет собой систему учебных ситуаций, направленных на усвоение культурного опыта [19; 20].

Социолингвистический подход позволяет формировать у курсантов индивидуальную коммуникативную способность, состоящую из конкретных знаний, умений и навыков. Курсантам необходимо обладать знаниями

речевого этикета определенного социума. В будущем такие умения и навыки дадут им возможность понимать социальный контекст коммуникации и управлять собственным речевым поведением с учетом изменения профессиональной ситуации. Данный подход предполагает, что обучающиеся усваивают варианты языка с учетом социального контекста общения.

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ

В результате анализа подходов с точки зрения подготовки курсантов к профессиональной деятельности выявлено, что компетентностный подход к определению понятия «профессионально ориентированное взаимодействие» является ведущим среди вышперечисленных, так как он позволяет определить важные для будущего летчика общепрофессиональные компетенции, а именно способность решать профессиональные задачи с использованием английского языка, а также профессиональные компетенции, а именно способность осуществлять взаимодействие со службами, обеспечивающими полеты воздушных судов. Личностно ориентированный подход важен с точки зрения учета индивидуальных способностей субъектов профессионально ориентированного взаимодействия в процессе обучения: в дальнейшем у специалиста формируется свой особый стиль осуществления взаимодействия. Ценность культурологического подхода определяется тем, что данный подход уделяет особое внимание культуре взаимодействия на иностранном языке. Системный подход дает возможность выделить структурные компоненты в изучении иностранного языка в их взаимосвязи. Рассмотрение компетентностного, культурологического и личностно ориентированного подходов позволяет определить профессионально ориентированное взаимодействие военных летчиков как сущностную интегральную характеристику профессиональной деятельности военного летчика, которая представляет собой комплекс коммуникативных навыков специалиста, включающих его индивидуальные способности, коммуникативные компетенции и понимание иноязычной культуры. Все это в совокупности обеспечивает успешную самореализацию специалиста в профессиональной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Макурина И.Ю. Профессиональная направленность в обучении английскому языку будущих военных авиаспециалистов // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2018. № 1-1. С. 194–197.
- Гайдукова М.А. Речевые тренажеры по английской стандартной фразеологии радиотелефонной связи в авиации как средство интенсификации обучения профессиональному английскому языку // *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2017. № 10. С. 142–149.
- Передерий О.С. Подходы к содержанию понятия «международное взаимодействие» в профессиональной деятельности военных летчиков-штурманов // *Военный научно-практический вестник*. 2016. № 2. С. 31–35.
- Сулова Ю.В. Технология развития аудитивной компетенции будущих военных летчиков на основе интерактивного подхода // *Проблемы педагогического образования*. 2016. № 53-8. С. 66–73.
- Петрашук Е.П. Анализ языкового взаимодействия в авиационном радиообмене // *Вестник национального авиационного университета*. 2018. Т. 3. № 76. С. 99–106.
- Асташова Г.В., Дерина Н.В., Савинова Т.А. Обучение пилотов профессиональному языку в процессе иноязычной переподготовки // *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. 2018. № 1. С. 9–18.
- Носков И.А., Кирина Е.А. Актуальные аспекты готовности будущих военных летчиков к профессионально ориентированному взаимодействию на иностранном языке // *Гуманитарные науки (г. Ялта)*. 2019. № 1. С. 73–79.
- Рехлова А.В. Педагогические условия эффективного функционирования интегральной технологии в военном авиационном вузе // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2017. № 2-2. С. 206–208.
- Шадриков В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход // *Высшее образование сегодня*. 2004. № 8. С. 26–31.
- Матвеева И.А. Формирование профессионально-коммуникативной компетентности курсантов военного авиационного вуза средствами иностранного языка // *Известия Самарского научного центра Российской академии наук*. 2009. Т. 11. № 4-2. С. 504–508.
- Гельман В.Я., Хмельницкая Н.М. Компетентностный подход в преподавании фундаментальных дисциплин в медицинском вузе // *Образование и наука*. 2016. № 4. С. 33–45.
- Аубакирова Г.Т., Бейсенбай А.Б. Личностно ориентированный подход в обучении профессионально ориентированному иностранному языку // *Международный журнал экспериментального образования*. 2018. № 4. С. 5–11.
- Сидакова Н.В. Концептуальная позиция в личностно ориентированном подходе при обучении иностранному языку // *Вестник Костромского государственного университета*. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2016. Т. 22. № 2. С. 40–43.
- Жульков М.В. Системный подход и закономерности формирования систем // *Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики*. 2016. № 3-1. С. 74–78.
- Сурикова-Камю Л.Г. Обучение грамматике английского языка с позиций системного подхода // *Международный журнал экспериментального образования*. 2013. № 4-2. С. 61–63.
- Лапидус Б.А. Проблемы содержания обучения языку в языковом вузе. М.: Высшая школа, 1986. 145 с.
- Громенко М.В., Петрухин В.И. О роли системного подхода при обучении русскому языку как иностранному (педагогический аспект) // *Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки*. 2015. № 8. С. 215–217.

18. Тарева Е.Г. Система культуросообразных подходов к обучению иностранному языку // Язык и культура. 2017. № 40. С. 302–320.
19. Сериков В.В., Сильченко А.П. Модель реализации культурологического подхода при изучении учебного предмета // Вестник Тверского государственного университета. Серия: педагогика и психология. 2019. № 1. С. 159–166.
20. Шарипова Э.Р. Сущность культурологического подхода в профессиональном образовании // Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета. 2018. № 3. С. 286–291.
9. Shadrikov V.D. New specialist model: innovative training and competence-based approach. *Vysshee obrazovanie segodnya*, 2004, no. 8, pp. 26–31.
10. Matveeva I.A. Professional-communicative proficiency development of air force cadets with the English language. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo tsentra Rossiyskoy akademii nauk*, 2009, vol. 11, no. 4-2, pp. 504–508.
11. Gelman V.Ya., Khmel'nitskaya N.M. Competence-based approach while teaching fundamental science subjects at medical university. *Obrazovanie i nauka*, 2016, no. 4, pp. 33–45.
12. Aubakirova G.T., Beysenbay A.B. Personally-oriented approach to training professionally oriented foreign languages. *Mezhdunarodnyy zhurnal eksperimentalnogo obrazovaniya*, 2018, no. 4, pp. 5–11.
13. Sidakova N.V. Conceptual position in personally oriented approach when teaching foreign language. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika*, 2016, vol. 22, no. 2, pp. 40–43.
14. Zhulkov M.V. System approach and patterns of systems formation. *Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i yuridicheskie nauki, kulturologiya i iskusstvovedenie. Voprosy teorii i praktiki*, 2016, no. 3-1, pp. 74–78.
15. Surikova-Kanyu L.G. Teaching grammar in English with the system approach. *Mezhdunarodnyy zhurnal eksperimentalnogo obrazovaniya*, 2013, no. 4-2, pp. 61–63.
16. Lapidus B.A. *Problemy soderzhaniya obucheniya yazyku v yazykovom vuze* [Problems of Content of Language Training in Language University]. Moscow, Vysshaya shkola Publ., 1986. 145 p.
17. Gromenko M.V., Petrukhin V.I. On the role of the systemic approach in teaching Russian as a foreign language (pedagogical aspect). *Gumanitarnye, sotsialno-ekonomicheskie i obshchestvennye nauki*, 2015, no. 8, pp. 215–217.
18. Tareva E.G. The system of culture-based approaches to foreign language teaching. *Yazyk i kultura*, 2017, no. 40, pp. 302–320.
19. Serikov V.V., Silchenko A.P. The model of realization of the culturological approach to the study of the subject. *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: pedagogika i psikhologiya*, 2019, no. 1, pp. 159–166.
20. Sharipova E.R. The essence of the cultural approach in professional education. *Uchenye zapiski Krymskogo inzhenerno-pedagogicheskogo universiteta*, 2018, no. 3, pp. 286–291.

REFERENCES

PROFESSION-ORIENTED INTERACTION OF FUTURE MILITARY PILOTS: UNDERSTANDING OF CONCEPTS AND APPROACHES

© 2020

E.A. Kirina, lecturer

*The branch of Military Educational and Scientific Center of Air Force
"Zhukovsky and Gagarin Air Force Academy" in Syzran, Syzran (Russia)*

Keywords: profession-oriented interaction; culture-based approach; competency-based approach; systemic approach; person-centered approach; future military pilots.

Abstract: One of the principal skills for military pilots during their professional activity is profession-oriented interaction. That is because they need to be able to interact in a foreign language during radio exchange, as well as to interact with foreign representatives within the professional field. Along with the concept of interaction, the paper considers similar concepts of conversation, cooperation, and communication; however, interaction reveals military pilots' communicative activity in the most accurate way. The author determines the idea of profession-oriented interaction through the prism

of approaches and gives its characteristics. General scientific approaches are used while training military aviation students for profession-oriented interaction: competency-based, systemic, person-centered, as well as the culture-based approach used for teaching a foreign language. The paper shows the significance of each approach for training future military pilots. The competency-based approach makes it possible to determine competencies necessary for future military pilots and contributing to the implementation of profession-oriented interaction in a foreign language. The person-centered approach indicates the importance of taking into account the individual characteristics of future military pilots while forming the style of their professional activity. The systemic approach covers all training components which are necessary for profession-oriented interaction of military pilots. The culture-based approach actualizes the formation of intercultural communication skills between future military specialists.

О ПРАВОСЛАВНОМ ОБРАЗОВАНИИ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

© 2020

Т.С. Комашинская, кандидат физико-математических наук, доцент
Дальневосточный федеральный университет,
филиал в г. Уссурийске (Школа педагогики), Уссурийск (Россия)

Ключевые слова: православие; православное образование; Россия; Российская Федерация; Русская православная церковь; система религиозного образования; религиозное образование; самообразование; воскресная школа; духовная семинария; теология.

Аннотация: Актуальность исследования в научно-теоретическом плане обусловлена необходимостью теоретико-педагогического определения содержания новой социально-педагогической реальности, сформировавшейся в связи с изменением места и статуса религии в общественном сознании. Актуальность обращения к православию в практическом плане связана с поиском путей духовного возрождения России, так как общество и государство остро нуждаются в образовательных моделях, обеспечивающих духовно-нравственные компоненты в содержании образования. В работе анализируются статистические данные, иллюстрирующие динамику отношения россиян к православию. Рассмотрена нормативно-правовая база православного образования. Обсуждается структура православного образования в современной России. Описаны начальная, средняя, профессиональная и научная ступени подготовки в православном образовании. Для каждой ступени образования приведены характерные формы обучения. Показано, что православное образование использует как традиционные, так и современные методы и технологии. При этом самообразование является актуальным и необходимым на всех ступенях православного образования. Основные проблемы, стоящие перед православным образованием, связаны с повышением качества православного образования, совершенствованием форм и методов образования, уровнем подготовки высококвалифицированных специалистов для религиозных организаций, преподавателей средней и высшей школы, специалистов в сфере межрелигиозных и церковно-государственных отношений. Одной из основных проблем на каждой ступени образования является конкретизация содержания образования, а также выбор оптимальных способов оценки и контроля усвоения пройденного материала. Автор приходит к выводу, что у жителей России имеется возможность получить православное образование в любом возрасте, с использованием различных форм и методов обучения.

ВВЕДЕНИЕ

Русь была крещена святым равноапостольным князем Владимиром более тысячи лет назад. С тех пор история России знала взлеты и падения, но официальной государственной религией оставалось именно православие. Правители России, государственные чиновники, церковные и общественные деятели в большинстве своем стремились к утверждению в народе православной веры [1].

Официально в России с 1721 года до издания Декрета об отделении церкви от государства и школы от церкви, принятого Советом народных комиссаров 20 января (2 февраля) 1918 года, действовала система государственной церкви, при которой православная церковь в законодательстве именовалась господствующей. Сведения о вероисповедании были внесены в личные документы подданных Российской империи. Так продолжалось до начала XX века, когда в результате революционных событий произошла смена власти. 1917 год вошел в мировую историю как год уничтожения православного российского царства [2]. На территории РСФСР Декрет об отделении церкви от государства и школы от церкви утратил силу постановлением Верховного Совета РСФСР от 25 октября 1990 года.

14 июля 1917 года Временное правительство приняло закон «О свободе совести», по которому свобода религиозного самоопределения наступала при достижении 14-летнего возраста, а вероисповедание перестало определять правовой статус подданных Российской империи. Первые же декреты советской власти непосредственно затронули церковные интересы. «Декрет

о земле», принятый 26 октября 1917 года, провозглашал ее передачу в пользование «всех трудящихся на ней». По данному декрету все монастырские и церковные земли «со всем их живым и мертвым инвентарем, усадьбами постройками и всеми принадлежностями»¹ подлежали национализации. Поскольку механизм национализации не был прописан, имелись случаи захвата и разграбления церковной собственности и физической расправы над духовенством.

В сфере образования произошли глобальные изменения. Все православные церковно-приходские школы, финансируемые из госбюджета, по закону Временного правительства от 20 июня 1917 года были переданы Министерству народного просвещения. При большевиках 10 декабря 1917 года по приказу наркома общественного призрения Закон Божий в подведомственных учреждениях был переведен из обязательного предмета в факультативный. В декабре 1917 года было издано Постановление Совета народных комиссаров «О передаче дела воспитания и образования из духовного ведомства в ведение Народного комиссариата по просвещению». Было предписано передать все учебные заведения духовного ведомства (церковно-приходские школы, учительские семинарии, духовные училища и семинарии, женские епархиальные училища, миссионерские школы, академии «и все другие, носящие различные названия низшие, средние и высшие школы и учреждения») вместе с их штатами, ассигнов-

¹ Декрет 11 Всероссийского съезда Советов (О земле) // Сайт Конституции Российской Федерации.
URL: <https://constitution.garant.ru/history/act1600-1918/5303/>.

ками, движимым и недвижимым имуществом, а также библиотеками, ценностями, капиталами и ценными бумагами и процентами с них. Государственное финансирование духовных учебных заведений прекратилось. На смену православию пришел воинствующий атеизм.

К концу XX века началось возрождение православия в России. Стали открываться храмы и монастыри. Оказалось, что за 70 лет существования советской власти российский народ практически потерял знания о православии [3; 4]. Тем не менее, согласно результатам опросов, проведенных в России в рамках Международной программы социальных исследований (ISSP), в 1991 году примерно третья часть россиян причисляла себя к православным христианам². В 1988 году у Русской православной церкви (РПЦ) было только 6 тысяч действующих храмов, в 2019 – более 38 тысяч³.

В последние годы различные институты и центры социальных исследований пытаются выяснить уровень религиозности наших соотечественников. Данные этих исследований несколько отличаются друг от друга, что объясняется различными социологическими и культурными причинами. Так, в 2017 году независимый исследовательский центр *Pew Research Center*⁴ опубликовал данные, согласно которым 71 % россиян исповедуют православие и три четверти населения России верят в Бога. Как утверждают исследователи, религия стала важной составляющей самосознания россиян, а число атеистов в последние годы уменьшается.

С возрождением православия в России стало возрождаться и православное образование. Сегодня система православного образования Русской православной церкви, с одной стороны, является неотъемлемой частью современной общероссийской системы образования⁵, а с другой – может быть реализована в различных странах на всей территории канонического присутствия Русской православной церкви. За последнюю четверть века многие исследователи отметили значительный рост влияния религии в целом и православия в частности на развитие института образования [5; 6]. По мнению авторов [7; 8], особое место в куль-

туре современного общества по-прежнему принадлежит традиционным христианским ценностям и христианской морали.

В последние десятилетия неоднократно предпринимались попытки осмысления процессов, происходящих в российском православном образовании. Ряд авторов рассматривает изменения, происходящие в православном образовании, на примере деятельности конкретных приходов или отраслей духовного образования [9; 10]. В работе [11] охарактеризовано православное образование как особый тип религиозного образования. Обсуждается структура православного образования в современной России, сформулированы основные проблемы выявления содержания православного образования. В частности, рассматриваются основные подходы и методы изучения образовательной деятельности Русской православной церкви [11]. Особый интерес современных авторов вызывает изучение образовательной деятельности в воскресных школах [12], а также стремительное возрождение православных воскресных школ в конце XX – начале XXI века [13]. Проблеме современных воскресных школ посвящен ряд работ [14; 15], в которых особое место отведено анализу содержания православного образования.

Цель работы – анализ современного состояния системы православного образования в России.

МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

Исследование включало:

– анализ нормативно-правовых актов периода 1917–1918 годов, отражающих перемены, произошедшие в отношениях церкви и государства, а также изменения в образовательной деятельности учреждений Русской православной церкви в сфере православного образования;

– анализ Федерального закона от 26.09.1997 № 125-ФЗ «О свободе совести и о религиозных объединениях»;

– анализ Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»;

– анализ учебного курса «Основы религиозных культур и светской этики»;

– работу с официальным сайтом Московского патриархата;

– анализ структуры Православного образования.

Основным методом исследования стал сравнительно-исторический, который позволил проанализировать состояние образовательной деятельности Русской православной церкви.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Нормативно-правовая база

В соответствии с пунктом 1 статьи 5 Федерального закона от 26.09.1997 № 125-ФЗ «О свободе совести и о религиозных объединениях», каждый имеет право на получение религиозного образования по своему выбору индивидуально или совместно с другими. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» использует понятие «религиозное образование». В данном законе отражены особенности получения теологического и религиозного

² *Religious Belief and national belonging in Central and Eastern Europe // Pew Research Center. URL: <http://www.pewforum.org/2017/05/10/religious-belief-and-national-belonging-in-central-and-eastern-europe/> (Дата обращения: 14.10.2020 г.).*

³ *Внутренняя жизнь и внешняя деятельность Русской Православной Церкви с 2009 года по 2019 год // Русская Православная Церковь: официальный сайт Московского Патриархата. URL: <http://www.patriarchia.ru/db/text/5359105.html> (Дата обращения: 14.10.2020 г.).*

⁴ См. 2.

⁵ См. *Статья 5. П. 2. Статья 22. П. 2. Статья 87. П. 4, пп. 7–12. Статья 91. П. 13. Статья 92. П. 29 ФЗ от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 31.07.2020) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.08.2020) // Консультант-Плюс: справочно-правовая система.*

URL: [https://mkep.ru/upload/files/1%20Федеральный%20закон%20от%2029.12.2012%20N%20273-ФЗ%20\(ред.%20от%2031.07.2020.pdf](https://mkep.ru/upload/files/1%20Федеральный%20закон%20от%2029.12.2012%20N%20273-ФЗ%20(ред.%20от%2031.07.2020.pdf).

образования⁶. Он признает возможность получения образования вне специализированных организаций, осуществляющих образовательную деятельность. Другими словами, согласно указанному закону, получение образования возможно в формах семейного образования или самообразования. В настоящее время православное образование реализуется в образовательных организациях на разных уровнях образования и в различных формах. Православное образование реализуется в семье, образовательных учреждениях и религиозных организациях, оно также может быть получено в процессе самообразования.

Российское законодательство не дает определения понятию «религиозное образование» и тем более не определяет «православное образование», являющееся частью религиозного образования. В работе [16] приводится наиболее соответствующее действительности определение рассматриваемого понятия: «Православное образование – единый целенаправленный процесс обучения православной религии и ее культуре и воспитания на основе православной традиции, осуществляемый в интересах человека, семьи, Церкви, общества и государства. А также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его духовно-нравственных и образовательных потребностей и интересов» [16, с. 10].

В целом тенденцией современного развития православного образования является системный подход, понимаемый как синтез следующих компонентов: уважительного отношения к православию; сотрудничества всех вовлеченных в процесс образования субъектов (Русской православной церкви и педагогической общечественности); знаний и компетенций; творческого использования различных методов обучения и воспитания. Русская православная церковь считает духовно-нравственное воспитание личности достижимым через систему религиозного (православного) образования, регламентируемую системой государственного законодательства.

Учебный курс «Основы религиозных культур и светской этики»

Начиная с 2012 года во всех 4-х классах (дети 10–11 лет) общеобразовательных школ Российской Федерации был введен новый учебный курс «Основы религиозных культур и светской этики». Предмет преподается в объеме 34 учебных часов в год (1 час в неделю). Курс реализуется в соответствии с конституционными нормами о запрете установления государственной или обязательной идеологии или религии (статьи 13, 14 Конституции Российской Федерации). В работе

⁶ См. *Статья 87. П.4, пп. 7–12 ФЗ от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 31.07.2020) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.08.2020) // Консультант-Плюс: справочно-правовая система. URL: [https://mkep.ru/upload/files/1%20Федеральный%20закон%20от%2029.12.2012%20N%20273-ФЗ%20\(ред.%20от%2031.07.2020.pdf](https://mkep.ru/upload/files/1%20Федеральный%20закон%20от%2029.12.2012%20N%20273-ФЗ%20(ред.%20от%2031.07.2020.pdf).*

[17] рассматривается история возникновения курса «Основы религиозной культуры и светской этики» в современном российском образовании. По предположению автора, курс стал своеобразным компромиссом между государством и религиозными организациями.

В настоящее время в рамках этого учебного курса учащиеся совместно с родителями имеют право выбрать один из модулей: основы православной культуры, основы исламской культуры, основы буддийской культуры, основы иудейской культуры, основы мировых религиозных культур, основы светской этики. По данным мониторинга Министерства образования и науки РФ, в 2016/2017 учебном году курс «Основы религиозных культур и светской этики» изучили 1 435 318 учащихся 4-х классов. При этом модуль «Основы православной культуры» выбрали 36,9 % учащихся⁷.

В соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом, с 2015 года во всех общеобразовательных учреждениях введена предметная область «Основы духовно-нравственной культуры народов России», которая является логическим продолжением курса «Основы религиозных культур и светской этики». Предметная область реализуется в средних и старших классах (дети 12–18 лет).

Формами реализации предметной области «Основы духовно-нравственной культуры народов России» являются как урочная, так и внеурочная деятельность. Внеурочная деятельность может быть организована в различных формах: художественные студии; спортивные православные клубы и различные юношеские организации; краеведческая работа; научно-практические конференции; школьные научные общества и олимпиады, а также военно-патриотические объединения и др. Внеурочная деятельность (в отличие от урочной) реализуется на добровольной основе в соответствии с выбором учеников и их родителей.

Структура православного образования

Современное православное образование имеет многоуровневую структуру, способную к адаптации, качественному обновлению и развитию. На сегодняшний день можно выделить несколько основных ступеней, рассмотренных ниже.

1. Начальная ступень. На этой ступени закладывается основа для формирования последующих знаний и ценностных установок. Начальная ступень изучения православия открыта как для детей, так и для взрослых. На практике изучение православия детьми начинается в раннем детстве с 4–6 лет. Верхний возраст начала обучения взрослых не ограничен, так как потребность в изучении православия может появиться в любом возрасте.

На данной ступени присутствуют различные формы обучения, посредством которых можно получить православное образование. Исторически наиболее значимой формой на начальной ступени всегда являлось семейное образование, подкрепляемое богатыми православными традициями. Однако во времена СССР эти

⁷ *Письмо Министерства образования и науки РФ от 21 июля 2017 г. № 08-1407 «О направлении информации».*

традиции почти полностью были утрачены, и в настоящее время мало кто из старшего поколения имеет знания и опыт православной духовной жизни и может передать его молодым.

Важной формой духовного просвещения на начальном этапе является «пространство личностного общения» [16]. Примером такого личностного общения может стать авторитет православно грамотного человека (например, «воспитатель» – «воспитуемый»). Такое общение официально не формализуется нормами стандарта образования, но именно эта форма может оказать решающее влияние на стремление получить православное образование.

Всё большую популярность в системе православного образования приобретают воскресные школы, открытые при многих православных храмах, которые традиционно служили и служат средством передачи обучающимся «не одной грамоты, но и всего того духовного богатства, которое было скоплено предыдущими поколениями» [18, с. 12]. Воскресные школы существуют как для детей, так и для взрослых [19]. Детские группы формируются в зависимости от возраста. Дети могут начать обучение в воскресной школе с 5–6-летнего возраста, взрослые – в любом возрасте. Занятия для взрослых, как правило, проводятся отдельно. На начальном этапе изучаются такие предметы, как введение в Закон Божий, храмование, жития святых. На базе воскресных школ проходят обязательные беседы для людей, желающих принять православие (т. е. пройти таинство Крещения).

В последние годы появилась и сравнительно новая форма православного образования для детей – православный детский сад. Как правило, такой детский сад предназначен для детей 4–7 лет и совмещает уход за ребенком с воспитательной и образовательной функциями в духе православия.

Для взрослой части населения во все времена была важна такая форма образования, как самообразование. В современной России людям, желающим заняться самообразованием, предоставляется широкий спектр возможностей. Для самообразования могут быть использованы различные средства:

1) православная литература (включая аудиокниги для людей с ослабленным зрением), которая издается в больших количествах;

2) православные программы для детей и взрослых на радио и телевидении, например, программа «Прямая линия. Ответ священника» на телеканале «Спас»⁸, где каждый желающий может задать вопрос и получить ответ в прямом эфире;

3) православные газеты и журналы, большинство из которых имеет электронные версии и находится в свободном доступе в сети Интернет;

4) интернет-ресурсы, например, православная энциклопедия «Азбука Веры»⁹, ежемесячная аудитория которой составляет 3 миллиона читателей;

5) различные курсы (включая онлайн-курсы), семинары и конференции, проводимые образовательными и православными организациями.

Подчеркнем, что самообразование является актуальным и необходимым на всех ступенях православного образования без исключения.

Одной из проблем начальной ступени образования является конкретизация содержания образования. На начальной ступени критерием выбора содержания образования может стать выявление основополагающих понятий, фактов, законов и теорий, которые составляют корпус первоначальных сведений о христианстве в целом и о православии в частности. Однако трудно совместить небольшой объем информации и фрагментарность полученных знаний. Очевидно, что общий объем необходимых для начального усвоения знаний, умений, навыков и опыта деятельности будет одинаковым и для дошкольников, и для взрослых (и даже пожилых) людей. Различия будут проявляться в методах организации учебной деятельности, способах оценки и контроля усвоения.

2. Основная ступень. В последние годы становятся всё более популярными православные гимназии. Гимназия представляет собой тип общеобразовательной школы, в которой объединяются религиозно-нравственное воспитание детей и современное естественнонаучное и гуманитарное образование. Гимназия выполняет требования федерального государственного образовательного стандарта. Дополнительно изучаются предметы, формирующие православное мировоззрение: основы православной веры, Закон Божий, церковнославянский язык. Основная цель воспитательной программы гимназии – формирование у учащихся целостного христианского мировоззрения. Одним из условий приема детей в гимназию является искреннее желание их родителей воспитывать детей в духе и традициях Русской православной церкви.

Образование в воскресных школах является достаточно значимым и на этой ступени. На основной ступени образования в воскресных школах изучают следующие предметы: Ветхий Завет, Новый Завет, литургия (богослужение), история христианской церкви, церковнославянский язык, православный иконостас, церковное песнопение. Образование в воскресных школах реализуется на добровольной основе. И дети, и взрослые могут начать его в любом возрасте. Как правило, учениками воскресных школ являются прихожане православных храмов, при которых открыты школы.

Особая роль на этой ступени принадлежит практической деятельности. Практика православного образования непосредственно связана с православным служением. Об этом же неоднократно говорил патриарх Кирилл¹⁰: «Убедительная проповедь, особенно когда она обращена к молодежи, должна подкрепляться делом». За прошедшие годы во многих епархиях организованы епархиальные молодежные советы, проводятся многочисленные молодежные мероприятия, получило развитие молодежное добровольчество (волонтерство).

⁸ Программа «Прямая линия. Ответ священника» // СПАС. Телеканал. URL: <http://spastv.ru/shows/otvet-svjashhennika/>.

⁹ Азбука веры: православная энциклопедия. URL: <https://azbyka.ru/>.

¹⁰ Святейший Патриарх Кирилл: для молодежи важно, что христианство – религия свободы, а не религия запретов // Русская Православная Церковь: официальный сайт Московского Патриархата. URL: <http://www.patriarchia.ru/db/text/5072898.html> (Дата обращения: 04.09.2020 г.).

При этом патриарх замечает, что «это лишь малая часть того, что нужно совершить»¹¹.

3. Профессиональная ступень. Профессиональная ступень православного образования нацелена на подготовку специалистов, имеющих компетенции для работы в церковной сфере. Профессиональное православное образование в Российской Федерации делится на среднее профессиональное образование (колледжи) и высшее образование: бакалавриат, специалитет, магистратура и подготовка кадров высшей квалификации (аспирантура, докторантура). Система православного образования в РФ включает также дополнительное профессиональное образование, куда относятся курсы повышения квалификации и программы, направленные на углубление знаний в выбранной области.

Среднее профессиональное образование можно получить в специальных духовных учебных заведениях, таких как колледжи, духовные училища и лицеи. К таким православным учебным заведениям относятся, например, регентские и иконописные школы, а также духовные училища, выпускающие псаломщиков, катехизаторов, сестер милосердия и т. д. Освоить специальность в этих учебных заведениях можно за 2–3 года обучения. Обычно в учебный план входят исторические предметы и предметы гуманитарного цикла: всемирная история, история церкви, история религий, история русской культуры, русский язык и культура речи, христианская этика, аскетика. Учащиеся получают навыки работы с богословской литературой. Полученная квалификация позволяет выпускникам принимать участие в миссионерских проектах, помогать в катехизации, преподавать в школах предмет «Основы православной культуры», а также христианскую и светскую этику.

Современная система высшего православного образования в России построена по Болонскому принципу и включает бакалавриат (4 года обучения), магистратуру (2 года). Во многих вузах имеется специалитет, где обучение длится не менее 5 лет. Затем следует послевузовский уровень, или так называемая подготовка кадров высшей квалификации.

Для подготовки православного духовенства существуют специальные учебные заведения – духовные семинарии. Термин «семинария» является вторым равнозначным наименованием бакалавриата как духовного учебного заведения в РПЦ. В некоторых богословских учебных заведениях бакалавриат включает 4 обязательных года и 1 пастырский (практический) год обучения. Итогом обучения в семинарии становится написание дипломной работы на соискание степени «бакалавр богословия».

Сейчас более 50 высших учебных заведений Российской Федерации имеют либо кафедры теологии, либо теологические образовательные программы различных уровней. Это связано с тем, что теология, будучи общепризнанной во всем мире научной дисциплиной, в последние годы получила признание на государственном уровне и в Российской Федерации.

Кроме того, существует дополнительное профессиональное православное образование. Оно реализуется в виде регулярных курсов профессиональной переподготовки (курсов повышения квалификации). Такие кур-

сы открыты при многих высших учебных заведениях. Регулярное прохождение курсов повышения квалификации является обязательным для священнослужителей и преподавателей всех духовных школ.

Российские православные высшие учебные заведения предлагают несколько форм обучения. Во-первых, очную, процесс обучения при которой предполагает личный контакт преподавателя и каждого из студентов во время проведения лекций, семинаров, практических занятий. Во-вторых, вечернюю, при которой занятия проходят либо в вечерние часы, либо по выходным. В-третьих, заочную, при которой около 70 % учебного времени отведено на самостоятельное изучение учебных материалов. И, наконец, дистанционную, при которой основу учебного процесса составляет онлайн-обучение, опирающееся на активное использование телекоммуникационных технологий и электронных образовательных ресурсов.

Каждая из перечисленных форм обучения имеет свои как положительные, так и отрицательные стороны. Отметим, что в последние годы всё большую популярность в православном образовании приобретает дистанционная форма обучения. В первую очередь это связано с появлением качественных онлайн-курсов, дающих возможность получать актуальные знания в области православной веры без отрыва от своей профессиональной деятельности.

4. Ступень научной подготовки. Ступень научной подготовки нацелена на обучение решению исследовательских задач в конкретных научных областях. Выпускники высших православных учебных заведений имеют право получить послевузовское профессиональное образование.

В 2016 году начал свою работу первый в истории России объединенный диссертационный совет по защите диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук по специальности 26.00.01 – Теология. Диссертационный совет образован на базе Общецерковной аспирантуры и докторантуры им. святых равноапостольных Кирилла и Мефодия, Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета, Московского государственного университета и Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации. Открытие диссертационного совета стало возможно благодаря начавшейся еще в 1990-х годах целенаправленной работе Русской православной церкви по созданию научной отрасли «теология» в образовательном пространстве Российской Федерации. И только в 2015 году теология была признана научной специальностью решением президиума Высшей аттестационной комиссии¹².

В случае защиты кандидатской диссертации по теологии присваивается ученая степень «кандидат богословских наук», в европейской классификации – «доктор теологии I степени», Doctor of Theology, ThD. Поступление в докторантуру по теологии возможно только

¹¹ См.10.

¹² Впервые в истории России создан диссертационный совет по теологии в системе Министерства образования и науки // Русская Православная Церковь: официальный сайт Московского Патриархата. URL: <http://www.patriarchia.ru/db/text/4484469.html>.

после защиты кандидатской диссертации и присвоения соискателю степени кандидата богословских наук. В 2019 году состоялась первая в истории России защита диссертации на соискание ученой степени доктора теологии¹³.

Отметим, что в России отношение к теологии как науке является неоднозначным и в настоящее время. Часть научного сообщества по-прежнему не признает теологию наукой [20]. Но всё чаще исследователи говорят о совместимости науки и религии [21; 22].

Несмотря на разногласия, неоспорима значимость теологии для качественной подготовки высококвалифицированных кадров для религиозных организаций, преподавателей высшей и средней школы, специалистов в сфере межрелигиозных и церковно-государственных отношений. Так, выступая в 2018 году на XI Съезде Российского союза ректоров, митрополит Волоколамский Иларион сказал: «Наша задача – предоставить студентам знания о доктринах основных религиозных традиций. Сейчас это особенно важно, потому что, как все мы понимаем, религиозный фактор и в жизни всего мира, и в жизни нашего Отечества, не только не снижает свою значимость, но наоборот, постоянно возрастает. И ликвидация безграмотности в религиозной сфере – одна из первоочередных задач нашего научного сообщества»¹⁴.

ВЫВОДЫ

Православное образование в современной России представлено начальной, основной, профессиональной и научной ступенями подготовки. Образование на каждой из ступеней является доступным и востребованным значительной частью населения. Православное религиозное образование в России активно развивается и является частью современной системы образования. Получить православное образование можно в любом возрасте, используя различные формы и методы обучения, в том числе дистанционные.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ефремова У.П. Учебно-воспитательная работа в церковно-приходских школах Урала в конце XIX – начале XX века // Вестник Пермского университета. История. 2014. № 1. С. 135–145.
2. Конюхов Д.А. Православное образование в России после 1917 г. и в СССР // Человек и образование. 2011. № 2. С. 50–54.
3. Комашинская Т.С., Цуркан Г.П. Об образовании в воскресных школах России // Образование и наука. 2016. № 10. С. 151–169.

¹³ Первая в новейшей истории России защита диссертации по теологии прошла в Общецерковной аспирантуре // Диссовет по теологии.
URL: <http://www.doctorantura.ru/nauka/dissertations/theology/212-meetings>.

¹⁴ Выступление митрополита Волоколамского Илариона на XI Съезде Российского союза ректоров // Русская Православная Церковь: официальный сайт Московского Патриархата.
URL: <http://www.patriarchia.ru/db/text/5186409.html>.

4. Поповкина Г.С. Религиозное образование на юге Дальнего Востока России в постсоветский период // Образование и наука. 2017. Т. 19. № 9. С. 144–163.
5. Налётова Н.Ю. Тенденции развития православного образования в России (X – начало XXI вв.) // Нива Господня. Вестник Пензенской Духовной Семинарии. 2017. № 4. С. 65–73.
6. Лескин Д. Государственно-церковное взаимодействие в области образования: опыт Самарского региона // Казачество. 2019. № 37. С. 8–15.
7. Становская Т.А. Православное образование в России: исторический опыт и возможности его использования // Ежегодная богословская конференция Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. 2017. № 27. С. 298–301.
8. Конева Л.Н., Углик И.Г. Христианские ценности в духовной культуре общества // Вопросы педагогики. 2019. № 10-1. С. 75–78.
9. Поповкин А.В., Поповкина Г.С. Исцеление логосом: христианские аспекты некоторых современных психолого-педагогических практик // Образование и наука. 2019. Т. 21. № 7. С. 143–163.
10. Селезнев О.В. Возрождение церковных структур русской православной церкви в Приамурье в 1988–2005 гг. // Преподаватель XXI век. 2017. № 3-2. С. 288–297.
11. Скларова Т.В., Агеева А.В. Становление и развитие системы начального религиозного образования Русской Православной Церкви в период с 1990 по 2015 г. // Сибирский педагогический журнал. 2019. № 6. С. 112–119.
12. Дейч Б.А. Воскресные школы в России в 50–60-е годы XIX века // Ярославский педагогический вестник. 2013. Т. 2. № 4. С. 70–75.
13. Уфимцева Е.И. Воскресная школа в системе религиозного образования Русской Православной Церкви // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Социология. Политология. 2015. Т. 15. № 2. С. 44–52.
14. Komashinskaia T.S., Tsurkan G.P. The History and Revival of Sunday Schools in Russia // Religious Education. 2019. Vol. 114. № 1. P. 42–56.
15. Агеева А.В. Церковно-приходские воскресные школы: история возникновения и тенденции развития // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. 2010. № 3. С. 58–66.
16. Скларова Т.В. Православное образование в современной России: структура и содержание // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. 2016. № 1. С. 9–16.
17. Акишева М.С. Сущность курса «Основы религиозной культуры и светской этики» и специфика его внедрения в спектр общеобразовательных дисциплин // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 6. С. 327–329.
18. Чехов Н.В. Народное образование в России с 60-х годов XIX века. М.: Книгоиздательство Польша В. Антик и Ко, 1912. 224 с.
19. Завгородняя Е.Л. Типология современных субъектов социально-культурного воспитания детей на основе православных традиций // Вестник Московского

государственного университета культуры и искусств. 2015. № 2. С. 165–170.

20. Баранец Н.Г., Веревкин А.Б., Федосеева Е.Ю. Об идеологическом конфликте науки и богословия // *Власть*. 2013. № 5. С. 063–067.
21. Алфеев Г.В. Теология в современном российском академическом пространстве // *Государство, религия, церковь в России и за рубежом*. 2016. Т. 34. № 3. С. 224–239.
22. Баранец Н.Г., Веревкин А.Б. Ученые и философы о совместимости науки и религии // *Христианское чтение*. 2018. № 6. С. 148–155.
11. Sklyarova T.V., Ageeva A.V. Formation and development of the system of primary religious education of the Russian orthodox church in the period from 1990 to 2015. *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal*, 2019, no. 6, pp. 112–119.
12. Deych B.A. Sunday schools in Russia in the 50–60-s years of the XIX century. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik*, 2013, vol. 2, no. 4, pp. 70–75.
13. Ufimtseva E.I. Sunday school in the religious education system of the Russian orthodox church. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Sotsiologiya. Politologiya*, 2015, vol. 15, no. 2, pp. 44–52.
14. Komashinskaya T.S., Tsurkan G.P. The History and Revival of Sunday Schools in Russia. *Religious Education*, 2019, vol. 114, no. 1, pp. 42–56.
15. Ageeva A.V. Parochial Sunday schools: history and development. *Vestnik Pravoslavnogo Svyato-Tikhonovskogo gumanitarnogo universiteta. Seriya 4: Pedagogika. Psikhologiya*, 2010, no. 3, pp. 58–66.
16. Sklyarova T.V. Orthodox education in modern Russia: structure and content. *Vestnik Pravoslavnogo Svyato-Tikhonovskogo gumanitarnogo universiteta. Seriya 4: Pedagogika. Psikhologiya*, 2016, no. 1, pp. 9–16.
17. Akisheva M.S. The role of the course 'basics of religious culture and secular ethics' and the specifics of its introduction into the range of general subjects. *Mir nauki, kultury, obrazovaniya*, 2019, no. 6, pp. 327–329.
18. Chekhov N.V. *Narodnoe obrazovanie v Rossii s 60-kh godov XIX veka* [Public Education in Russia since the 60-ies of the XIX century]. Moscow, Knigoizdatelstvo Polza V. Antik i Ko Publ., 1912. 224 p.
19. Zavgorodnyaya E.L. Typology of modern subjects of social and cultural education of children on the basis of orthodox traditions. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kultury i iskusstv*, 2015, no. 2, pp. 165–170.
20. Baranets N.G., Verevkin A.B., Fedoseeva E.Yu. Concerning the ideological conflict of science and theology. *Vlast*, 2013, no. 5, pp. 063–067.
21. Alfeev G.V. Theology in contemporary Russian academia. *Gosudarstvo, religiya, tserkov v Rossii i za rubezhom*, 2016, vol. 34, no. 3, pp. 224–239.
22. Baranets N.G., Verevkin A.B. Scientists and philosophers about compatibility of science and religion. *Khristianskoe chtenie*, 2018, no. 6, pp. 148–155.

REFERENCES

ABOUT ORTHODOX EDUCATION IN MODERN RUSSIA

© 2020

T.S. Komashinskaya, PhD (Physics and Mathematics), Associate Professor
Far Eastern Federal University, branch in Ussuriisk (School of Education), Ussuriisk (Russia)

Keywords: Orthodoxy; Orthodox education; Russia; Russian Federation; Russian Orthodox Church; system of religious education; religious education; self-education; weekend school; theological seminary; theology.

Abstract: The relevance of the study in regards to the science and theory is caused by the necessity of theoretical and pedagogical determination of the content of a new social and pedagogical reality developed due to the change of the place and status of religion in the public mind. The relevance of considering Orthodoxy in practice is caused by the search for ways for the spiritual revival of Russia as the society and the state desperately need educational models ensuring spiritual-moral components in the content of education. The paper analyzes the statistical data illustrating the dynamics of the Russians' attitude to Orthodoxy. The author considers the legal and regulatory framework of Orthodox education. The author

discusses the structure of Orthodox education in modern Russia. The paper describes the primary, secondary, vocational, and scientific training levels in Orthodox education and gives the typical forms of training for each level of education. The study shows that Orthodox learning uses both traditional and contemporary methods and techniques. In this respect, self-education is significant and necessary at all levels of Orthodox education. The main issues facing Orthodox education are associated with Orthodox education quality improvement, education forms and methods development, the training level of high-quality specialists for religious organizations, secondary and high school teachers, specialists in the sphere of inter-religious and church-state relations. One of the main problems at each level of learning is the specialization of education content and the selection of optimal ways of assessment and control for material retention. The author concludes that Russian people can get Orthodox education at any age, using various forms and methods of teaching.

СПЕЦИФИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КЕЙС-СТАДИ В ОБУЧЕНИИ РАЗГОВОРНОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

© 2020

Н.В. Коноплюк, кандидат филологических наук,
доцент кафедры «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур»
Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Ключевые слова: кейс-стади; кейс; проблема; проблемное обучение; деятельностный подход.

Аннотация: Статья рассматривает особенности организации кейс-стади при обучении студентов неязыковых вузов разговорному иностранному языку. Кейс-стади широко используется в современном высшем профессиональном образовании для обучения разнообразным дисциплинам. Его популярность связана с высокими требованиями, предъявляемыми работодателями к выпускникам, и широкими возможностями данной технологии в плане формирования общепрофессиональных компетенций. Использование кейс-стади позволяет преподавателю превращать студентов из пассивного объекта получения знаний в субъект, активно добывающий их. Хорошо зарекомендовал себя кейс-стади и в преподавании иностранных языков. Автор уточняет понятие кейса применительно к преподаванию разговорного иностранного языка, дает характеристику ситуаций и проблем, которые могут использоваться для конструирования кейсов. Определяется место данного вида учебной работы в учебном плане, обосновывается использование кейс-стади на заключительных занятиях по лексической теме. Предлагаются рекомендации по выбору объема и структуры подобных кейсов. Особое внимание уделяется отбору средств презентации материала кейса. На основании опыта практического применения кейс-стади со студентами, изучающими курс разговорного иностранного языка, формулируются методические рекомендации по подготовке и моделированию кейсов. Выделяются такие этапы, как формулирование проблемы, подбор ситуации, обработка текста и оформление его для предъявления студентам, планирование процедуры проведения, оценивания и рефлексии. Далее описывается общая схема организации работы с кейсом, в которой выделяются три основных этапа (предтекстовый, текстовый и послетекстовый), и дается характеристика различных видов деятельности студентов на каждом из них. В заключение делается вывод о перспективности использования кейс-стади для обучения студентов разговорному иностранному языку.

ВВЕДЕНИЕ

Кейс-стади впервые был применен в системе университетского образования США, а именно в школе бизнеса Гарвардского университета, в 1924 году [1; 2]. В России кейс-стади появился в 70-е годы XX века, и в системе современного российского образования эта технология уже успела завоевать прочное место. На данный момент кейс-стади активно используется во многих учебных заведениях нашей страны в преподавании различных предметов.

Исследователи отмечают, что к основным достоинствам кейс-стади, предопределившим его растущую популярность в высшем профессиональном образовании, можно отнести его соответствие требованиям, выдвигаемым к подготовке конкурентоспособных специалистов [3–5]. В процессе работы над кейсами формируется широкий спектр общепрофессиональных компетенций, включающий проведение анализа, моделирование, описание и классификацию данных, ведение дискуссии и переговоров, работу в команде и т. д.

Одной из проблем, связанных с теорией кейс-стади, является отсутствие в современной педагогической теории и практике однозначного термина. Существует четыре основных подхода к интерпретации природы кейс-стади: как метода обучения, как педагогической технологии, как методики и как содержательного компонента образовательного процесса [6], и помимо термина «кейс-стади» в современных отечественных и зарубежных исследованиях можно встретить такие термины, как «кейс-технология», «метод кейсов», «метод конкретных ситуаций/деловых историй», «ситуационные задачи». По мне-

нию большинства авторов, существенного различия в интерпретации этих терминов нет [1; 6], поэтому их можно рассматривать как взаимозаменяемые.

Особенность кейс-стади заключается в том, что данная технология позволяет студентам применить теоретические знания по дисциплине на практике, что способствует формированию положительной мотивации к обучению и активного отношения к процессу овладения профессиональными навыками и умениями. В то же время кейс-стади подразумевает значительную активность и автономность выполнения заданий студентами, что позволяет рассматривать кейс-стади как вид самостоятельной работы студентов, стимулирующий формирование широкого спектра междисциплинарных навыков и умений [7].

Как уже отмечалось, кейс-стади начинался как метод преподавания дисциплин, связанных с бизнесом, и постепенно распространился на самые разные предметы. Благодаря своим особенностям в последние годы он активно применяется, в том числе и в практике преподавания иностранных языков, занимающих особое место в системе дисциплин общегуманитарного блока. В современном вузе иностранный язык все больше воспринимается как инструмент формирования у будущего специалиста навыков коммуникации в профессиональной среде, в связи с чем основная задача преподавателя, как ее видит Н.Д. Гальскова, – «учить не иностранному языку, а с помощью иностранного языка ориентироваться в новом социокультурном контексте, в насыщенном информационном потоке, быть мобильным и инициативным в решении познавательных, учебных, профессиональных и личностных проблем» [8, с. 7].

Рассматривая особенности применения кейс-стади в процессе обучения иностранному языку, следует подчеркнуть его роль не только в развитии коммуникативных навыков студентов при общении на иностранном языке в ходе решения профессиональных задач, но и в формировании социолингвистической компетенции [9]. В процессе работы над кейсом студенты практикуют различные способы межгруппового взаимодействия и осваивают национально-культурные особенности поведения, характерные для страны изучаемого языка. Применение кейс-стади на занятиях по иностранному языку позволяет использовать разнообразные виды речевой деятельности, прорабатывать разные аспекты языка и формировать речевые умения в области аудирования, говорения, чтения и письма [10; 11]. Особо выделяется роль дискуссии в кейс-стади и ее влияние на развитие навыков говорения.

Таким образом, большинство исследователей подчеркивают профессиональную ориентированность кейс-стади, а следовательно, рекомендуют использовать данную технологию на занятиях со студентами старших курсов, изучающих специальные дисциплины [12]. На этом этапе обучения студенты оказываются более подготовленными к работе над кейсом, так как у них уже сформированы необходимые языковые умения и навыки и они уже обладают достаточными знаниями в своей профессиональной области.

В то же время открытым остается вопрос о возможностях, которые предоставляет использование кейс-стади в курсе обучения студентов разговорному иностранному языку, т. е. иностранному языку, не связанному с профессиональной подготовкой студентов. Базовые навыки коммуникации на иностранном языке закладываются именно в этом курсе, поэтому, на наш взгляд, есть все основания утверждать, что при условии соответствующей адаптации кейс-стади может эффективно использоваться и вне профессиональной сферы.

Цель работы – рассмотрение особенностей использования кейс-стади в обучении разговорному иностранному языку и разработка методических рекомендаций по конструированию подобных кейсов.

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ

Данное исследование основано на опыте практической работы по преподаванию английского языка студентами неязыковых специальностей Тольяттинского государственного университета. На первом этапе нами была изучена литература по теме исследования, систематизированы существующие подходы к использованию кейс-стади в процессе преподавания иностранных языков. На основании полученной информации нами была разработана серия кейсов для студентов первого курса, изучающих разговорный английский язык. Уровень владения языком – от В1 до В2. Кейсы были разработаны по темам, предусмотренным программой дисциплины (Личные взаимоотношения, Стиль жизни, Культура еды, Место для жизни, Внешность, Мода и стиль). На заключительном этапе исследования был проведен анализ опыта использования кейс-стади на занятиях по иностранному языку, выявлены сильные и слабые стороны кейсов разных типов. Обобщение полученных

данных позволило нам сформулировать методические рекомендации по проектированию и использованию кейсов, описываемые в статье.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЙ

Выбор типа кейса

Рассматривая особенности проектирования и использования кейсов в преподавании разговорного английского языка, следует уточнить ряд моментов.

Прежде всего, необходимо определиться с понятием кейса в контексте преподавания разговорного английского языка. В традиционном понимании кейс представляет собой словесное описание бизнес-ситуации из реальной жизни, позволяющей студентам принять участие в решении проблем, обозначенных в ней. Для выполнения этой задачи кейс должен отвечать ряду требований, а именно: содержать актуальную важную проблему; предоставлять данные, необходимые для решения этой проблемы; не предлагать подсказок или возможных решений, выводов. Как правило, к кейсам не относят ситуации выдуманные, не основанные на реальных событиях или имеющие строго регламентированное, однозначное решение.

Очевидно, что проблемные ситуации, провоцирующие возникновение дискуссии, возможны не только в деловой или профессиональной среде, но и в повседневной жизни, т. е. в рамках тех тем, которые обычно изучаются в курсе разговорного иностранного языка. Соответственно, кейсы, используемые в данном курсе, будут связаны с непосредственным опытом студентов или их окружением. Таким образом, в нашем случае под кейсом можно понимать описание реальной жизненной ситуации, содержащей проблему и не имеющей однозначного решения, способной побудить студентов к участию в ее оценке и обсуждении с позиции их жизненного опыта.

Далее необходимо определить место, отводимое данному виду работы в учебном плане дисциплины. Очевидно, что участие в обсуждении и принятии решения по описанной проблеме подразумевает наличие определенного опыта использования иностранного языка, владение лексикой и грамматикой по теме и по крайней мере элементарными навыками ведения дискуссии. Следовательно, проведение кейс-стади потребует значительной подготовительной работы, а значит, его логичнее организовывать на этапе подведения итогов темы, в качестве заключительного занятия. В этом случае кейс-стади не только позволит вовлечь студентов в групповую дискуссию, но и сделает участие каждого студента максимально эффективным с точки зрения решения основной задачи курса – формирования навыков коммуникации на иностранном языке.

Рассмотрим типы кейсов, которые могут быть использованы в работе. В современной методике преподавания существует достаточно много разнообразных подходов к классификации кейсов. Во-первых, по объему кейсы делят на объемные (от 15 страниц текста), средние (5–15 страниц) и мини-кейсы (1–4 страницы). Очевидно, что в случае с разговорным иностранным языком размер кейса, предлагаемого студентам, зависит прежде всего от уровня их языковой подготовки. Поскольку эффективность кейс-стади не в последнюю

очередь зависит от качества понимания сути ситуации и связанной с ней проблемы, избыточный объем анализируемого материала может негативно сказаться на результате, так как студенты потратят много времени и сил на чтение и разбор собственно текста кейса.

Опыт показывает, что длина кейса во многом зависит от формы работы, которую преподаватель предполагает использовать, и от уровня владения языком студентами. Если текст кейса предлагается студентам для ознакомления на уроке, то его объем не должен превышать 1 страницу печатного текста для студентов уровня *B1* и 2 страницы для уровня *B2*. Если же знакомство с кейсом предполагается в качестве домашнего задания, то объем может быть увеличен в 1,5–2 раза.

Во-вторых, кейсы классифицируются по структуре: выделяются структурированные кейсы (*highly structured case*), содержащие конкретную информацию, неструктурированные кейсы (*unstructured cases*), включающие большой объем информации, и первооткрывательские кейсы (*ground breaking cases*), провоцирующие нестандартное мышление [13]. Из этих трех типов задачам курса по разговорному иностранному языку больше всего соответствует первый, так как в условиях иноязычного общения четкая структурированность презентуемого материала в значительной мере облегчает студентам и без того сложную задачу разобраться в описываемой ситуации и учесть все ее аспекты и детали. В этом случае излишняя информация может затруднить понимание и вызвать негативную реакцию обучающихся.

И в-третьих, кейсы могут быть классифицированы в зависимости от средства презентации материала. В своей традиционной форме кейс – это текст, объем которого может варьироваться от одной до нескольких десятков страниц. К тексту могут прилагаться такие источники, как журнальные или газетные публикации, иллюстрации, таблицы, схемы, диаграммы и т. д. [6]. К тексту даются вопросы и задания, побуждающие студентов выполнить определенные действия, направленные на решение проблемы и выработку решения. Подобный способ презентации материала наиболее часто используется в практике объемных профессиональных кейсов.

Очевидно, что тексты, описывающие ситуацию, могут быть не только печатными. Для презентации реальной ситуации могут быть использованы разнообразные аудио- и видеоресурсы. Например, при рассмотрении кейс-стади в рамках деятельностного подхода к обучению в литературе предлагается использовать аудио- и видеофрагменты уроков иностранного языка для анализа их студентами [11]. В ходе работы над кейсом студенты обращают внимание на используемые учителем фразы классного обихода, интонационный рисунок речи, а также приемы, применяемые в разных коммуникативных ситуациях. При обучении разговорному иностранному языку студентам можно предложить для анализа реальные ситуации бытового общения в виде диалогов или монологов [11].

С учетом специфики дисциплины применяемые на занятиях по разговорному иностранному языку кейсы должны обеспечивать студентам практику всех видов речевой деятельности – чтения, аудирования, говорения и письма. Следовательно, презентация материала кейса может осуществляться в любой форме, а в идеале со-

вмещать в себе несколько форм, например, идеально сочетаются печатный или электронный текст, предлагающий общее описание ситуации и формулирующий проблему, и аудио- или видеофрагмент, иллюстрирующий какой-то из ее аспектов. В этом случае аудио- или видеофрагмент выполняет двойную роль: помимо информативной, он несет в себе еще и обучающую функцию, предоставляя своеобразный речевой образец, который должен быть проанализирован не только с содержательной, но и с языковой стороны.

Нестандартным решением может послужить использование в качестве материала для обсуждения видеофильмов, в том числе и художественных, представляющих какую-либо проблему, связанную с изучаемой темой. В этом случае можно порекомендовать остановить просмотр до того, как проблема разрешается героями фильма, и предложить студентам обсудить сложившуюся ситуацию и предложить свое решение.

Основные принципы проектирования кейса

Остановимся подробно на этапе подготовки и моделирования кейса преподавателем. Очевидно, что кейс – это творческий педагогический продукт, требующий аккумуляции опыта и методических материалов, накопленных педагогом. Мы предлагаем описание примерной процедуры конструирования кейса для обсуждения на занятиях по разговорному иностранному языку, основанной на анализе научной и методической литературы [12; 14; 15] и собственного опыта по разработке кейсов для дисциплины «Иностранный язык» в неязыковом вузе. Данная работа проводилась на протяжении 2016–2020 годов со студентами первого курса (уровень *B1* и *B2*) различных неязыковых специальностей на базе Тольяттинского государственного университета.

Первый этап – формулирование проблемы, т. е. определение противоречия между необходимостью выполнить какие-либо действия и отсутствием условий для их выполнения [14]. Проблема должна соответствовать изучаемой теме, не должна иметь однозначного решения, провоцировать дискуссию, обмен мнениями. Именно наличие проблемы и ее характер отличают кейс-стади от ролевой игры или проблемного обучения.

По мнению А.А. Вербицкого, кейс-стади использует подходы проблемного обучения: «Содержание проектируется преподавателем не в виде задач (заданий), решаемых по предложенному им же образцу (способу, алгоритму), а в виде системы учебных проблем (иногда их неточно называют проблемными задачами, заданиями), которые отражали или отражают реальные противоречия науки, практики и самой учебной деятельности» [16, с. 51]. Принципиальное отличие задачи от проблемы А.А. Вербицкий формулирует следующим образом: проблема обязательно содержит интригу, лишнюю или недостающую информацию, противоречивые данные [16], тогда как задача – это «знаковая модель какой-то прошлой, социальной по своей сути проблемной ситуации» [16, с. 53], другими словами, это проблема, очищенная от противоречий и излишней информации и содержащая только те данные, которые необходимы для ее решения.

Далее следует подбор ситуации, которая содержала бы указанную проблему. Ситуация должна соединять

знание и практику, подразумевать интеллектуальную и эмоциональную вовлеченность студентов и учитывать ряд условий, а именно должна соответствовать содержанию курса, иметь реальный или реалистичный сюжет, содержать положительные и отрицательные примеры, иметь адекватный уровень сложности как по содержанию, так и по языку, не содержать подсказок относительно того, как она может быть решена, сопровождаться четкими инструкциями [14]. Для формирования кейса могут быть использованы разнообразные источники: художественная и публицистическая литература, статистика, научные источники, события реальной жизни, интернет-ресурсы и другие СМИ [14]. К данному списку можно добавить художественные и документальные фильмы, подкасты и интервью и т. д.

С учетом специфики изучаемого предмета (иностранный язык) отобранные тексты должны быть проанализированы на предмет соответствия уровню языковой подготовки студентов. Текст должен содержать лексику и грамматику в рамках изучаемой темы, и при необходимости должны быть продуманы способы снятия языковых трудностей: адаптация текста, предварительная лексическая работа, сноски и т. д.

Отобранные материалы должны быть оформлены в виде презентации, раздаточного материала и т. д. для обеспечения доступа студентов к ним.

Моделирование кейса не ограничивается только отбором материала для обсуждения. В качестве основных компонентов выделяют конкретную и учебную ситуации. Под конкретной ситуацией понимается описание конкретного случая из практики в той или иной области деятельности. При использовании в активной деятельности студента конкретная ситуация становится учебной, связанной с процессом ее личностного осмысления студентом [6]. Следовательно, для трансформации разрозненных материалов в кейс должны быть подготовлены методические рекомендации по их эффективному использованию, продуманы этапы, техники и желаемые результаты работы над кейсом, а также разработаны критерии оценивания работы отдельных студентов, малых групп и академической группы в целом [17].

По А.А. Вербицкому, интеллектуальная деятельность студента в процессе проблемного обучения осуществляется по следующей схеме: «анализ проблемной ситуации → постановка проблемы → поиск недостающей информации и выдвижение гипотез → проверка гипотез и получение нового знания → перевод проблемы в задачу (задачи) → поиск способа решения → решение → проверка решения → доказательство правильности решения задачи» [16, с. 56]. Традиционная работа над кейсом строится по аналогичной схеме: знакомство (самостоятельное или под руководством преподавателя), разработка решений в командах или мини-группах и общая дискуссия, подведение итогов [18]. Эти этапы выделяют многие исследователи, при этом в некоторых работах добавляется предварительный этап, на котором преподаватель прогнозирует возможное развитие ситуации и способы ее решения [19; 20]. Каждый из этапов работы над кейсом подразумевает определенную схему распределения деятельности преподавателя и студента [13].

Дисциплина «Иностранный язык» вносит в эту схему определенные коррективы. Прежде всего, необходимо продумать подготовительную работу, в ходе которой студенты приобретут языковые умения и навыки, необходимые для ведения дискуссии и презентации ее итогов. Студенты должны овладеть набором клише для выражения своего мнения и согласия/несогласия с собеседником, структурирования своих аргументов. С учетом того факта, что мы имеем дело со студентами младших курсов, в качестве опор им могут быть предложены схемы и таблицы, содержащие вышеуказанные клише, и даны особые указания об обязательности их использования в ходе дискуссии.

Непосредственно работу над кейсом можно выстроить по традиционной схеме работы с текстом: дотекстовый, текстовый и послетекстовый этапы. На дотекстовом этапе снимаются языковые трудности и проводится подготовительная дискуссия, связанная с темой кейса. На текстовом этапе происходит знакомство с текстом кейса. Сюда же можно включить задания на контроль понимания текста, выделение его ключевых моментов и деталей. Эти задания имеют принципиальное значение для эффективности дальнейшей дискуссии, поэтому преподаватель должен помочь студентам вычленив в тексте основную информацию.

Самый важный этап работы над кейсом – послетекстовый, который включает в себя обсуждение проблемы и принятие решения в составе малых групп, а затем презентацию этих решений перед остальными студентами и общую дискуссию. В качестве заключения студентам может быть предложено выполнить письменные задания, связанные с темой кейса. Рефлексия может проводиться как устно, так и письменно при помощи оценочных листов.

ВЫВОДЫ

Основными требованиями к кейсу, используемому на занятиях по разговорному иностранному языку, можно назвать посильный объем предъявляемого текста, соответствие его языкового оформления уровню студентов, четкую структурированность и разнообразие форм презентации текста. Основными этапами разработки кейса являются формулировка проблемы, выбор ситуации для обсуждения, ее оформление в виде текста (устного или письменного) и разработка методических принципов организации работы. С учетом специфики дисциплины «Иностранный язык», преподаваемой на младших курсах неязыкового вуза, этапы работы над кейсом в обязательном порядке должны включать подготовительную работу, в ходе которой будут сняты языковые трудности и отработаны основные приемы работы с кейсом. Учет вышеперечисленных принципов в сочетании с творческим подходом преподавателя обеспечит эффективную работу студентов над кейсом и формирование у них основных общепрофессиональных компетенций.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гураль С.К., Корнеева М.А. Интеграция кейс-стади метода в иноязычное обучение студентов направления «Прикладная механика» в контексте актуальных

- образовательных тенденций // Язык и культура. 2017. № 38. С. 190–206.
2. Грузкова С.Ю., Камалева А.Р. Кейс-метод: история разработки и использования метода в образовании // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2013. № 6. С. 24–28.
 3. Геет Н.Ф. Кейс-стади как технологический метод обучения // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2017. № S3. С. 1–4.
 4. Шмаков А.А. Кейс-стади как метод обучения иноязычному общению в профессиональной сфере студентов-экономистов // Языки и литература в поликультурном пространстве. 2016. № 2. С. 130–135.
 5. Петрова О.Н., Староверова Н.П. Кейс-стади как основной метод формирования коммуникативной профессиональной иноязычной компетенции // Вопросы прикладной лингвистики. 2015. № 18. С. 102–112.
 6. Тулепбергенова Д.Ю. Сущность кейс-стади: педагогический аспект осмысления термина // Интеграция образования. 2014. Т. 18. № 1. С. 82–88.
 7. Белкина Е.П. Использование метода кейс-стади при обучении студентов неязыковых направлений вуза иностранному языку // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2015. № 5-1. С. 33–36.
 8. Гальскова Н.Д., Тарева Е.Г. Ценности современного мира глобализации и межкультурное образование как ценность // Иностранные языки в школе. 2012. № 1. С. 3–11.
 9. Дубинина Г.А. Технология применения кейс-анализа в процессе обучения иностранному языку // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2010. № 591. С. 81–90.
 10. Шустова Ю.В. Использование метода кейс-стади в формировании иноязычных коммуникативных умений студентов при обучении английскому языку // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2012. № 1. С. 212–215.
 11. Шепшинская И.М. Кейс-стади как активный метод обучения иностранным языкам в педагогическом вузе // Сибирский педагогический журнал. 2013. № 5. С. 126–129.
 12. Храмова Ю.Н., Хайруллин Р.Д. Применение метода «кейс-стади» в обучении иностранному языку студентов-юристов неязыкового вуза // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 2-2. С. 204–207.
 13. Федосова С.А. Кейс-метод как творческое овладение знаниями английского языка // Языки и литература в поликультурном пространстве. 2015. № 1. С. 138–142.
 14. Гаджиева П.Д. Кейс-метод – как метод интерактивного обучения // Право и образование. 2015. № 3. С. 68–75.
 15. Гладкова О.Д., Коннова З.И. «Кейс-стади» при профессиональной иноязычной подготовке специалистов с позиции когнитивного моделирования в образовании // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. 2013. № 3-2. С. 44–53.
 16. Вербицкий А.А. Инварианты профессионализма: проблемы формирования. М.: Логос, 2011. 288 с.
 17. Ярмина Т.Н. Метод кейс-стади в обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. 2017. № 9. С. 24–27.
 18. Проскура Я.В., Терехова Е.А. Метод кейс-стади как инструмент формирования межкультурной коммуникативной компетенции // Философия образования. 2017. № 3. С. 69–76.
 19. Щербатых Л.Н. Метод case study в обучении английскому языку старшеклассников // Известия высших учебных заведений. Серия Гуманитарные науки. 2013. Т. 4. № 3. С. 235–240.
 20. Тулепбергенова Д.Ю. Этапы метода кейс-стади в обучении студентов иностранному языку // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2016. № 10. С. 233–239.

REFERENCES

1. Gural S.K., Korneeva M.A. Integration of case study method in the process of foreign language teaching in the context of modern tendencies of educational development. *Yazyk i kultura*, 2017, no. 38, pp. 190–206.
2. Gruzkova S.Yu., Kamaleeva A.R. Case method: the story of the development and use of the method in education. *Sovremennye issledovaniya sotsialnykh problem (elektronnyy nauchnyy zhurnal)*, 2013, no. 6, pp. 24–28.
3. Geets N.F. A case-study as a technological teaching method. *Nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal Kontsept*, 2017, no. S3, pp. 1–4.
4. Shmakov A.A. A case-study as a method of teaching foreign communication within the professional sphere of students-economists. *Yazyki i literatura v polikultur-nom prostranstve*, 2016, no. 2, pp. 130–135.
5. Petrova O.N., Staroverova N.P. Case study as the key to developing communicative professional foreign language competence. *Voprosy prikladnoy lingvistiki*, 2015, no. 18, pp. 102–112.
6. Tulepbergenova D.Yu. Essence of the case study: the pedagogical aspect of understanding the term. *Integratsiya obrazovaniya*, 2014, vol. 18, no. 1, pp. 82–88.
7. Belkina E.P. Using case study method while teaching foreign language to non-linguistic students. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*, 2015, no. 5-1, pp. 33–36.
8. Galskova N.D., Tareva E.G. Values of the modern world of globalization and intercultural education as a value. *Inostrannye yazyki v shkole*, 2012, no. 1, pp. 3–11.
9. Dubinina G.A. The techniques of case analysis in foreign language teaching. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*, 2010, no. 591, pp. 81–90.
10. Shustova Yu.V. The using of case-study method in the formation of students' communicative competences while teaching the english language. *Vestnik Samar-skogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: Psikhologo-pedagogicheskie nauki*, 2012, no. 1, pp. 212–215.
11. Shephinskaya I.M. Case-study as the active method of training foreign languages in pedagogical higher education institution. *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal*, 2013, no. 5, pp. 126–129.
12. Khramova Yu.N., Khayrullin R.D. Applying “case-study” method in teaching a foreign language to students-lawyers of a non-linguistic institution of higher

- education. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*, 2016, no. 2-2, pp. 204–207.
13. Fedosova S.A. Case-method as the creative acquisition of English-language skills. *Yazyki i literatura v polikulturnom prostranstve*, 2015, no. 1, pp. 138–142.
 14. Gadzhieva P.D. Case – a method – as a method of interactive training. *Pravo i obrazovanie*, 2015, no. 3, pp. 68–75.
 15. Gladkova O.D., Konnova Z.I. ‘Case study’ in teaching ESP from the perspective of cognitive modeling in education. *Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye nauki*, 2013, no. 3-2, pp. 44–53.
 16. Verbitskiy A.A. *Invarianty professionalizma: problemy formirovaniya* [Professional competence invariants: the problems of formation]. Moscow, Logos Publ., 2011. 288 p.
 17. Yarmina T.N. Case study method in teaching foreign languages. *Inostrannye yazyki v shkole*, 2017, no. 9, pp. 24–27.
 18. Proskura Ya.V., Terekhova E.A. The case-study method as a tool for forming the inter-cultural communicative competence. *Filosofiya obrazovaniya*, 2017, no. 3, pp. 69–76.
 19. Shcherbatykh L.N. A case-study method in teaching upper-formers English language. *Izvestiya vysshikh uchebnykh zavedeniy. Seriya Gumanitarnye nauki*, 2013, vol. 4, no. 3, pp. 235–240.
 20. Tulebergenova D.Yu. The case-study stages in teaching students foreign languages. *Aktualnye problemy filologii i metodiki prepodavaniya inostrannykh yazykov*, 2016, no. 10, pp. 233–239.

PECULIARITIES OF USING CASE STUDY IN TEACHING GENERAL ENGLISH

© 2020

N.V. Konoplyuk, PhD (Philology),

assistant professor of Chair “Theory and Methodology of Teaching Foreign Languages and Cultures”

Togliatti State University, Togliatti (Russia)

Keywords: case study; case; problem; problem teaching; active learning.

Abstract: This paper examines the features of organizing a case study when teaching General English to non-linguistic students. A case study is widely used in modern higher professional education for teaching a variety of disciplines. Its popularity is associated with the high requirements of employers to graduates and the wide possibilities which this technology suggests in terms of general professional competencies formation. The use of the case study allows the teacher to transform a student from a passive recipient of information into an active subject. A case study has also proven itself efficient in teaching foreign languages. The author clarifies the concept of a case in relation to General English teaching, describes situations and problems that can be used to construct cases. Also, the place of this type of educational work in the curriculum is determined, and the rationale for the use of a case study at the concluding lessons of a lexical theme is given. The paper offers recommendations for choosing the volume and structure of such cases. Special attention is given to the selection of the media for the case material presentation. The experience of the practical application of the case study with students doing the course of General English allows the author to formulate methodological recommendations for case development and modeling. Such stages as formulating a problem, selecting a situation, processing and formatting the text, planning a procedure for conducting the case, evaluating students’ contribution, and reflecting on the results are suggested. The paper outlines a general scheme for a case study class where three main stages are distinguished (pre-text, text, and post-text), and a description of various types of student activities for each of them is given. In conclusion, the author confirms the supposition that a case study might be effectively applied in General English teaching.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ СОЗДАНИЯ УЧЕБНОГО ВИДЕОКОНТЕНТА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

© 2020

А.Б. Разумова, кандидат химических наук,
декан естественно-географического факультета
Т.И. Рицкова, старший преподаватель

Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль (Россия)

Ключевые слова: дистанционные образовательные технологии; ДОТ; электронное обучение; учебный видеоконтент; жанры учебного видеоконтента.

Аннотация: В статье раскрывается проблема организации эффективного образовательного процесса с помощью дистанционных образовательных технологий на основе видеоконтента. Приведены характеристики электронного обучения (ЭО) и дистанционных образовательных технологий. Показано, что, будучи гибким и вариативным, ЭО требует обновления содержания образования. Педагогу требуется освоение новых телекоммуникационных технологий, совершенствование цифровых и информационных компетенций. Показано, что наиболее оптимально решать учебные задачи в рамках образовательного процесса с применением технологий ЭО позволяют жанры видеоконтента, представляющие синтез различных видов наглядности. Это актуально на современном этапе развития образования. Описаны такие виды видео жанров, как видеолекция, видеокейс, фаст, беседа, интервью, хроникальная видеолекция, постановочный видеоролик. Раскрывается процесс создания учебной видеолекции с участием педагога и студента, описаны этапы разработки сценария, оформления контента, видеосъемки и монтажа. Разработка и перевод учебных программ в электронный контент влечет за собой изменение роли педагога, расширяются его возможности коммуникации. Преподавателю требуется адаптация инновационных технологий в свою методическую деятельность. Участие студента в процессе подготовки материалов, сопровождающих лекцию преподавателя, дает возможность как расширить его знания в предметной области, так и освоить базовые эстетические и технологические принципы и приемы создания видеоконтента. Представленный материал позволяет сделать вывод, что совместное участие в разработке видеолекций преподавателя и студента является эффективным средством формирования целого комплекса навыков подачи и обработки видеоконтента, столь востребованных в современном образовательном процессе.

ВВЕДЕНИЕ

В целях реализации государственной программы Российской Федерации «Развитие образования», утвержденной постановлением Правительства РФ от 26.12.2017 № 1642, и «Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года», в качестве задачи онлайн-образования поставлена «разработка и увеличение количества онлайн-курсов, которые обеспечивают освоение учебных дисциплин (учебных модулей), входящих в образовательные программы». Ученые и практики образования уделяют большое внимание этим вопросам.

Анализ западных исследований показал, что виртуальные миры онлайн могут внести свой вклад в социальные аспекты дистанционного обучения [1–3], повысить вовлеченность обучающихся и улучшить их опыт в целом [4; 5]. Основные называемые в европейских исследованиях преимущества включают социальную динамику в виртуальных обучающих средах, особенно в отношении тех, кто испытывает объективные трудности с коммуникацией в процессе очного академического взаимодействия, например, вследствие культурных, социальных или языковых барьеров. Цифровые образовательные среды обеспечивают пространство учебных коллабораций, в которых происходит обучение процессам наблюдения, рефлексии и ассимиляции, которые, в свою очередь, поощряют социальные аспекты обучения через общение и взаимодействие в виртуальных учебных сообществах [6].

Отечественные исследователи также видят ряд преимуществ электронного обучения (ЭО). Так, одним из важных положительных результатов цифровизации высшего образования авторы [7] считают максимальную индивидуализацию обучения, которая позволяет спроектировать собственную траекторию учебного процесса для обучающегося. Цифровизация повышает эффективность работы передовых педагогов, при этом автор [8] отмечает, что эффективность образовательного процесса в его классическом, традиционном способе организации не повышается. Проведение лекций и практических занятий в традиционной форме не отвечает запросам времени. При создании в дистанционном формате учебного контента, его презентации с последующим обсуждением, рефлексией и оценкой задач педагога становится создание условий для самореализации обучающегося. Ведущими становятся креативные, когнитивные, организационные, коммуникативные, ценностно-смысловые виды деятельности [9].

Из всего разнообразия электронного контента мы выделяем видеоконтент как форму представления учебного материала, имеющую ряд преимуществ [10–12], среди которых, на наш взгляд, важнейшее – синтез различных видов наглядности. Видео можно смотреть, слушать, читать; оно оказывает большее эмоциональное воздействие, вызывает чувство причастности к созерцаемому, повышает мотивацию слушателей. Видео контент создает основу для индивидуального обучения.

Цель работы – описание этапов создания видеолекции как одной из основных форм учебного видеоконтента.

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

Исследование в области электронного обучения и разработки учебного контента для дистанционных образовательных технологий (ДОТ) проведено в Ярославском государственном педагогическом университете им. К.Д. Ушинского на базе лаборатории электронного контента. В рамках проекта университета «Трансфер образовательных технологий "Новая дидактика"» проанализированы проблемы компетенций педагогов в цифровой образовательной среде.

Создание учебного видеоконтента базируется на исследованиях цифровых дидактических решений, применяемых в отечественных и зарубежных университетах. Одним из примеров является представленный в статье опыт. В процессе создания учебной видеолекции участвуют преподаватели и студенты. Под руководством специалиста лаборатории электронного контента идет поэтапная работа над созданием видеолекции, включающая разработку сценария, оформление материала, видеосъемку и монтаж. Готовый материал используется в качестве одного из ресурсов электронного учебно-методического комплекса по дисциплине.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

О понятиях «электронное обучение» и «дистанционные образовательные технологии»

В самом общем значении электронное обучение – это организация образовательной деятельности с применением различных электронных технологий, например, обучение через интернет [13]. В нормативных документах «под электронным обучением понимается организация образовательной деятельности с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие обучающихся и педагогических работников. Под дистанционными образовательными технологиями (ДОТ) понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников»¹.

На современном этапе развития информационно-коммуникационных технологий преподавателю требуется адаптация инновационных технологий в свою методическую деятельность, необходимо встраивать в процесс обучения использование современного ИТ-инструментария [14; 15]. Тотальный переход на удаленный режим работы образовательных организаций сделал применение формата электронного обучения единственным возможным. При реализации образовательных про-

грамм с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий могут быть использованы модели дистанционного обучения полного или частичного использования ДОТ. Полностью дистанционное обучение – это режим обучения, при котором обучающийся осваивает образовательную программу удаленно с использованием специализированной дистанционной оболочки (платформы), функциональность которой обеспечивается организацией. Все коммуникации с педагогическим работником осуществляются посредством указанной оболочки (платформы).

Частичное использование ДОТ при реализации образовательных программ характеризуется чередованием очных и дистанционных занятий, обуславливается в каждом конкретном случае условиями, имеющимися у самих организаций [16], а именно: содержанием программы; материально-технической базой (электронные информационные ресурсы, электронные образовательные ресурсы, совокупность информационных, телекоммуникационных технологий, соответствующих технологических средств), обеспечивающей освоение обучающимися образовательных программ в полном объеме независимо от места нахождения обучающихся; уровнем кадрового потенциала организации; методическим сопровождением педагогических работников, использующих ЭО, ДОТ.

При реализации учебного процесса средствами дистанционных образовательных технологий роль педагога реализуется через роль тьютора, куратора, управляющего обучением, самостоятельной работой обучающихся, взаимодействием между ними в рамках учебных задач. Формами взаимодействия становятся онлайн-консультации посредством почты, видеозвонков, форумов, групп в популярных мессенджерах и чатах.

Жанры учебного видеоконтента

Ситуация обучения в условиях полного локдауна (весна – лето 2020 года) показала, что одним из востребованных форматов взаимодействия педагога и обучающегося выступили жанры учебного видеоконтента. Функциями учебного видео являются наглядное представление информации с высокой скоростью передачи, управление вниманием аудитории, поддержание интереса к обучению через эмоциональный контент, передача смысла через визуальное структурирование информации, трансляция ценностей средствами невербальной коммуникации. Предлагаем рассмотреть те из жанров, которые наиболее оптимально позволяют решать учебные задачи в рамках образовательного процесса с применением технологий ЭО.

1. Видеолекция. Видеолекция и визуальный ряд (графика, текст и т. п.), сопровождающий выступление лектора, – это классический жанр учебного видео. В кадре лектор без других слушателей и визуальный ряд материалов, которые дополняют слова лектора и помогают раскрыть тему лекции. Дополнительные материалы оформляются в монтажных слайдах, добавляются в видеозапись на этапе монтажных работ. Съемки проходят или в подготовленном помещении, или в естественных декорациях. Помещение заранее готовится и с точки зрения обстановки, и с технической точки зрения: устанавливается свет, камера, другое дополнительное техническое оборудование. Содержательный

¹ Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 31.07.2020) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2020) Статья 16. Реализация образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий.

материал лекции готовится преподавателем в соответствии с рядом требований. Постановочная видеолекция должна иметь временной хронометраж, который выверен с психологической точки зрения (не более 15 минут), она сопровождается дополнительными материалами: текстовой расшифровкой лекции или конспектом (содержащим элементы инфографики), презентацией, аннотацией и пр. Эти возможности существенно повышают образовательную ценность видеоконтента.

2. Видеокейс. Видеокейс – тематические сцены, иллюстрирующие проблемные ситуации, которые требуют анализа, разработки решения этой проблемы. Видеокейсы снимаются по заранее разработанному сценарию, в котором герои кейса разыгрывают проблемную ситуацию (на роль героев кейса зачастую приглашают актеров). Жанр видеокейсов часто используется как элемент корпоративных онлайн-курсов (например, ситуации в магазине на тему «Технологии продаж» или различные ситуации на тему «Управление персоналом»). В видеокейсы могут быть включены интерактивные элементы, взаимодействуя с которыми можно влиять на решение проблемы в кейсе.

3. Фаст. Фаст – это короткий ролик с ответами эксперта на различные практические вопросы. Съемки фастов проходят в подготовленном помещении, но не обязательно в естественных декорациях. Как правило, при съемке фаста используется прием присутствия собеседника, который находится за кадром, например ведущего, задающего эксперту различные вопросы. Для фаста характерно тщательное написание ролевого сценария «эксперт/ведущий». Жанр фаста предполагает хронометраж до 5 минут.

4. Беседа. Беседа – разговор или рассуждения нескольких лекторов (двух или более) на актуальные темы. Жанр беседы – один из самых популярных на различных просветительских порталах, YouTube-каналах. Жанр беседы схож с фастом с точки зрения подготовки, но в кадре присутствуют два или более собеседника (в отличие от фаста, в котором используется прием присутствия собеседника за кадром). Беседа более продолжительна по времени, чем фаст.

5. Интервью. Интервью – разновидность разговора, беседы между двумя и более людьми, при которой интервьюер задает вопросы. В таких роликах всегда присутствует реальный персонаж, с которыми студенты могут отождествить себя, что повышает интерес к теме интервью. Интервью зачастую используются как мотивирующие элементы онлайн-курсов, например, если интервью относится к такому типу контента, как «история успеха». Интервью может проходить и в подготовленном помещении (если оно продолжительное по времени), и в естественных декорациях (если оно длится недолго). Для интервью характерна предварительная подготовка вопросов со стороны интервьюера.

6. Хроникальная видеолекция. Хроникальная видеолекция – проведение занятий в режиме онлайн-трансляции с созданием видеозаписей. Яркими примерами хроникального видео являются запись занятия в режиме вебинара или запись аудиторного занятия, которая осуществляется операторами с одной или нескольких камер. Этот жанр позволяет решать ряд учебных задач, в том числе он используется при самостоятельной работе студентов, например, как вариант «повтор-

ного» посещения лекции. Нужно отметить, что у такого жанра есть несколько недостатков. Это ошибки и оговорки в «эфире», наличие информационного шума, который неизбежно сопровождает живую лекцию. В ходе лекции преподаватель может отклоняться от объектива веб-камеры или микрофона, активно жестикулировать, что нарушает общую гармонию кадра, уровень громкости в эфире, вызывает искажение видеокартинки.

7. Постановочный видеоролик. Альтернативой для хроникальных видеолекций являются постановочные видеоролики, запись которых происходит в студии и которые далее обрабатываются при помощи высокотехнологичного оборудования. Формат постановочного видеоролика предполагает подготовку сценария, как и для видеолекции (обязательным является написание «от и до» текста, произносимого лектором).

Представленные жанры учебного видеоконтента позволяют решать задачи организации самостоятельной работы обучающихся, например, как вариант «повторного» посещения лекции при условии невозможности присутствия на таком занятии в физической или виртуальной аудитории.

Процесс создания учебного видеоконтента

Для создания учебных видеопубликаций нужны знания не только в предметных областях, но и в таких сферах деятельности, как операторская работа, режиссура, видеомонтажные работы, создание презентаций и монтажных слайдов, видеосъемка, компьютерная анимация; кроме того, необходимо знать требования и стандарты, которые следует учитывать при создании учебного медиаконтента [17; 18]. Важно привлекать студентов к разработкам контента и техническому сопровождению, так как это способствует повышению интереса к изучаемой дисциплине, последующему углублению в соответствующую область знаний.

Рассмотрим процесс создания учебного видеоконтента на примере видеолекции.

Этап 1. Разработка сценария. На первом этапе преподаватель-лектор производит отбор материала и его содержательное структурирование. При разработке сценария лекции педагог учитывает, что уровень восприятия обучающимися информации в дистанционном формате значительно отличается от традиционного. Шоу-составляющая и форма представления материала должны соответствовать особенностям аудитории, содержание лекции – привлекать внимание, излагаться понятным языком, более «разговорным», нежели академичным. Педагогу рекомендуется избегать сложных словесных конструкций, обилия терминов и понятий, требующих отдельных пояснений, так как это затрудняет восприятие. Этот этап разработки идет без привлечения студентов. Основная задача преподавателя – из большого объема информации отобрать необходимый контент содержания лекции.

Этап 2. Оформление контента. Оформление содержания в виде слайдов презентации происходит в соответствии с разработанными требованиями. Каждый слайд должен иметь краткий и понятный по смыслу заголовок, материал должен в точности соответствовать заявленной структуре.

Рекомендуемый нами объем и размер текста на слайдах – не более 4 коротких абзацев. При наличии на

слайде 2 абзацев размер текста – не более 28 кеглей. Именно такой формат лучше всего воспринимается зрителем. Слайд по мере необходимости может содержать иллюстрации, схемы, графики, таблицы.

Большое значение имеет хронометраж отобранного материала. Для лучшего восприятия мы рекомендуем длительность лекции не более 20 минут. На 1 минуту чистого времени записи учебного видеоролика приходится от 1 до 2 слайдов презентации. Такой формат не утомителен для восприятия и позволяет удерживать внимание обучающегося, облегчает изучение, понимание и запоминание.

Подготовленный педагогом материал передается техническому специалисту лаборатории электронного контента, который проверяет доступность изложения материала, хронометраж, необходимость дополнительных элементов, которые будут использованы при монтажных работах. Технический специалист разрабатывает общую концепцию визуализации, дизайн слайдов, элементы инфографики и пр.

На этом этапе к процессу активно привлекаются обучающиеся. Перед студентами ставится задача подобрать дополнительную информацию, поясняющую, иллюстрирующую материал. Это могут быть статьи, статистика, видеофрагменты, ссылки на сайты и порталы, которые расширяют обсуждаемую тему. В большинстве случаев именно этот процесс эффективнее осуществляется студентами. Формируется интерес студента к дисциплине и мотивация для углубления соответствующей области знаний, приходит осознание реального вклада в работу и помощи преподавателю, так как опыт студентов в информационном поле и виртуальном пространстве часто превосходит компетенции педагога.

Этап 3. Видеосъемка. Как правило, вуз не обладает достаточным бюджетом для создания полноценной студии, поэтому приходится идти на серьезные компромиссы. Это касается и самого помещения, и съемочного оборудования. Минимально необходимым набором будет просторная комната с достаточной звукоизоляцией, бесшумной вентиляцией и возможностью блокировать свет из окон, видео- или фотокамера, способная записывать видео высокого разрешения и имеющая вход для внешнего микрофона, а также штатив для камеры, микрофон-петличка, несколько студийных светильников. Хорошим вариантом может стать использование виртуальной студии, тогда количество мебели можно довести до абсолютного минимума, но в этом случае необходимо оборудовать монохроматический задник и предъявить более высокие требования к монтажу и количеству осветительных приборов. Студенты выполняют этот вид работы с большим интересом, освоение техники сопровождения видеосъемки не требует много времени, так как причастность к совместной разработке учебного продукта сопровождается высокой мотивацией.

Кроме технической подготовки, важной задачей является подготовка лектора к студийной записи, которая заключается в выборе одежды, нанесении по необходимости грима, выполнении некоторых упражнений по разогреву речевого аппарата и лицевых мышц, а также, если потребуется, корректировке манеры говорить.

Этап 4. Монтаж. Что касается монтажного оборудования, то потребуется достаточно производительный

компьютер и качественное программное обеспечение, предназначенное специально для видеомонтажа. Можно использовать бесплатные монтажные программы, но они имеют ряд существенных ограничений и не обладают многими возможностями по созданию действительно качественного продукта. Разработка учебного видеоконтента осуществляется по единой технологии с использованием специализированных программных средств, приобретенных по лицензии. Для выполнения работ по нелинейному монтажу применяется программа Adobe Premier, для псевдопотоковой трансляции видео – облачный сервис MS Office 365.

Задача привлечения студентов на этом этапе разработок – сформировать их умения адаптировать текст для монтажных слайдов, визуализировать контент различными способами (диаграммы, таблица, инфографика, пиктограммы и пр.), освоить программные средства видеомонтажа.

В качестве примера приведем вид монтажного слайда, содержащего инфографику, более удобного для восприятия (рис. 1).

Таким образом, работа над сценарием, начатая с разработки преподавателем содержательной части, продолжается в совместной со студентом и техническими специалистами деятельности по адаптации материала под формат учебной видеолекции и заканчивается созданием монтажных слайдов, которые формируют визуальное восприятие материала для слушателей в готовом продукте.

Завершающий процесс – публикация, физическое размещение видеофайла в формате *.mp4 в облачном приложении Video на специально созданном канале «Учебное видео».

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ

Электронное обучение позволяет по-новому ориентировать учебный процесс для достижения образовательных результатов, ускорить движение к персонализации образовательного процесса. Использование цифровых технологий, несомненно, призвано помогать педагогу в совершенствовании педагогических практик и проведении учебной работы. У педагога расширяются возможности коммуникации. Обучающемуся использование видеоконтента позволяет получить современные знания в любое время (по схеме 365/24/7) и в любом месте.

Мы обратились к теме разработки учебного видеоконтента как к очень важной в современный период. Перевод образовательного процесса в дистанционный режим может происходить мгновенно на основании ухудшающейся эпидемической обстановки. Очень часто педагоги не понимают, что это не просто сесть перед компьютером и начать говорить, что это нелегко и требует значительной подготовки.

Проведение видеолекции – это трудоемкий ответственный процесс. Мы описали этапы работы над созданием видеоконтента, которые определили на основании нашего опыта в течение нескольких лет. Особое значение имеет привлечение студентов к совместной деятельности с преподавателем. Взаимодействие путем цифровых и компьютерных технологий осуществляется быстрыми темпами [19], коллеги отмечают, что процесс

Исходный слайд конспекта	Монтажный слайд
<p>Одной из наиболее известных форм развития местного самоуправления рассматривается модель, сформировавшаяся в Великом Новгороде и в Пскове. Великий Новгород – самая крупная в средневековой истории Руси республика. Таким образом, развитие вечевых республик того времени стало точкой отсчета истории становления и развития местного самоуправления в России. В таком виде оно просуществовало достаточно длительный период.</p>	<div style="text-align: center;"> <h2 style="border: 1px solid red; border-radius: 15px; padding: 5px; display: inline-block;">Становление местного самоуправления в России</h2> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: flex-start; margin-top: 10px;"> <div style="text-align: center;">  <p>Исторический контекст</p>  <p><small>Новгородский торг. Аллалкиевский Михайлович Васнецов (1856-1933)</small></p> </div> <div style="text-align: center;"> <p>Великий Новгород</p> <p><i>Самая крупная республика в средневековой Руси</i></p> <p>развитие вечевых республик: точка отсчета истории становления и развития местного самоуправления в России</p> </div> </div>

Рис. 1. Пример монтажного слайда, содержащего элементы инфографики

часто вызывает затруднения у педагогов. Более 40 % преподавателей находятся в возрасте старше 50 лет. Но в каком бы возрасте не находился преподаватель, для повышения эффективности обучения в высших учебных заведениях ему необходимо помогать и предоставлять условия и возможности для эффективной работы [20]. Совместная работа со студентами – один из способов преодоления проблемы. Как отмечает В.Ю. Грушевская, совместный процесс создания видеоконтента дает возможность выпускникам педагогического вуза использовать видеоматериалы для достижения заданных целей обучения. Изучение приемов и технологий компьютерного видео является эффективным средством формирования целого комплекса навыков подачи и обработки видеоконтента, столь востребованных в современном образовательном процессе. Изучение законов визуального восприятия, освоение базовых эстетических и технологических принципов и приемов создания видеofilмов позволяет будущим педагогам применять эти принципы, используя разные технологические решения [21].

Совместная деятельность преподавателя и студента при разработке видеоконтента позволяет педагогу осваивать не только особую позицию во взаимодействии со студентами, но и разные профессиональные действия. По мнению С.И. Поздеевой, педагог использует свои результаты исследований, инициирует образовательные инновации, «вынужден» осваивать разные способы совместных действий, стремясь сделать студентов активными и значимыми участниками образовательного процесса [22].

Роль педагога в этом процессе, по мнению английских профессоров R.M. Harden и J.R. Crosby [23], заключается в том, что он, формируя профессиональные компетенции обучающегося, становится проводником информации и знаний, онлайн-наставником. Преподаватель выстраивает логику процесса, создает study-guide, играет роль консультанта-эксперта как для студента, так и в широком смысле по всему курсу обучения.

Анализ отечественного и зарубежного опыта показал преимущества дистанционных технологий перед традиционными, так как первые повышают вовлеченность студентов, снимают проблемы коммуникации, позволяют обеспечить индивидуализацию образовательного процесса.

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ И ВЫВОДЫ

Описаны этапы разработки учебной видеолекции. Разработка и перевод учебных программ в электронный контент влечет за собой изменение роли педагога. Он становится наставником, куратором, который помогает обучающемуся и ориентирует его в соответствующей предметной области. Совместная деятельность преподавателя и студента используется как дидактическое средство реализации модели коммуникации, способствующей не только созданию учебного видеоконтента для электронного обучения, но и реализации возможности студенту проявить свою активность.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Carr D. Learning to Teach in Second Life // Learning from Online Worlds; Teaching in Second Life. Institute of Education.
URL: <http://learningfromsocialworlds.wordpress.com>.
2. Brown J.S., Adler R.P. Minds on Fire: Open Education, the Long Tail, and Learning 2.0 // EDUCAUSE Review. 2008. Vol. 43. № 1. P. 16–32.
3. Saykili A. Higher education in the digital age: The impact of digital connective technologies // Journal of Educational Technology & Online Learning. 2019. № 2. P. 1–15.
4. Gallardo E.E., Marques M.L., Bullen M. Students in higher education: Social and academic uses of digital technology // RUSC. Universities and Knowledge Society Journal. 2015. Vol. 12. № 1. P. 25–37.

5. Tulinayo F.P., Ssentume P., Najjuma R. Digital technologies in resource constrained higher institutions of learning: a study on students' acceptance and usability // *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2018. Vol. 15. № 1. P. 1–19.
6. Akbar M. Digital Technology Shaping Teaching Practices in Higher Education // *Frontiers in ICT*. 2016. Vol. 3. № FEB. P. 1–5.
7. Блинов В.И., Дулинов М.В., Есенина Е.Ю., Сергеев И.С. Проект дидактической концепции цифрового профессионального образования и обучения. М.: Перо, 2019. 72 с.
8. Козлова Н.Ш. Цифровые технологии в образовании // *Вестник Майкопского государственного технологического университета*. 2019. № 1. С. 83–91.
9. Хуторской А.В. Пять уровней метапредметности // *Народное образование*. 2017. № 8. С. 69–80.
10. Горбунова И.Б., Плотников К.Ю. Обучение с использованием видеоконтента: к проблеме содержательных метаданных // *Мир науки, культуры, образования*. 2020. № 2. С. 295–300.
11. Новоселов Р.Ю. История образовательного видеоконтента // *Гуманитарно-педагогические исследования*. 2019. Т. 3. № 3. С. 12–17.
12. Пархоменко Н.А., Золотухин С.А. Основные подходы к разработке учебного видео в массовых открытых онлайн-курсах // *Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета*. 2018. № 2. С. 246–252.
13. Сергеев А.Г. Введение в электронное обучение. Владимир: ВлГУ, 2012. 182 с.
14. Борисов Е.А. Преимущества, недостатки и перспективы развития системы дистанционного образования в Российской Федерации // *Вестник Академии знаний*. 2020. № 4. С. 115–119.
15. Тарханова И.Ю., Зайцева М.А., Пятунина В.М. Дистанционное обучение в вузе: новые дидактические решения // *Ярославский педагогический вестник*. 2020. № 5. С. 53–61.
16. Бостанов Р.А., Гербеков Х.А., Халкечева И.Т. Возможности дистанционных образовательных технологий для повышения качества и доступности обучения // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования*. 2017. Т. 14. № 3. С. 365–370.
17. Абызова Е.В. Педагогический дизайн: понятие, предмет, основные категории // *Вестник Вятского государственного гуманитарного университета*. 2010. № 3-3. С. 12–16.
18. Рижкова Т.И., Разумова А.Б. Разработка онлайн курсов для дополнительных общеобразовательных программ через реализацию электронного обучения. Ярославль: ЯрГПУ, 2018. 115 с.
19. Быкова Н.Н. Интерактивная подготовка преподавателей к проведению вебинаров и видеолекций // *Человек и образование*. 2019. № 1. С. 86–91.
20. Пугач В.Ф. Возраст преподавателей в российских вузах: в чем проблема? // *Высшее образование в России*. 2017. № 1. С. 47–55.
21. Грушевская В.Ю. Система изучения методов создания и использования учебного видео в педагогическом вузе // *Педагогическое образование в России*. 2018. № 8. С. 69–74.
22. Поздеева С.И. Преподаватель высшей школы: методист, исследователь, новатор? // *Высшее образование в России*. 2017. № 3. С. 52–58.
23. Harden R.M., Crosby J.R. AMEE guide No 20: The Good Teacher Is More than a Lecturer: The Twelve Roles of the Teacher // *Medical teacher*. 2000. Vol. 22. № 4. P. 334–347.

REFERENCES

1. Carr D. Learning to Teach in Second Life. *Learning from Online Worlds; Teaching in Second Life*. Institute of Education. URL: <http://learningfromsocialworlds.wordpress.com>.
2. Brown J.S., Adler R.P. Minds on Fire: Open Education, the Long Tail, and Learning 2.0. *EDUCAUSE Review*, 2008, vol. 43, no. 1, pp. 16–32.
3. Saykili A. Higher education in the digital age: The impact of digital connective technologies. *Journal of Educational Technology & Online Learning*, 2019, no. 2, pp. 1–15.
4. Gallardo E.E., Marques M.L., Bullen M. Students in higher education: Social and academic uses of digital technology. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 2015, vol. 12, no. 1, pp. 25–37.
5. Tulinayo F.P., Ssentume P., Najjuma R. Digital technologies in resource constrained higher institutions of learning: a study on students' acceptance and usability. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 2018, vol. 15, no. 1, pp. 1–19.
6. Akbar M. Digital Technology Shaping Teaching Practices in Higher Education. *Frontiers in ICT*, 2016, vol. 3, no. FEB, pp. 1–5.
7. Blinov V.I., Dulinov M.V., Esenina E.Yu., Sergeev I.S. *Proekt didakticheskoy kontseptsii tsifrovogo professsionalnogo obrazovaniya i obucheniya* [Project of the didactic concept of digital vocational education and training]. Moscow, Pero Publ., 2019. 72 p.
8. Kozlova N.Sh. Digital technologies in education. *Vestnik Maykopskogo gosudarstvennogo tekhnologicheskogo universiteta*, 2019, no. 1, pp. 83–91.
9. Khutorskoy A.V. Five levels of metadisciplinary. *Narodnoe obrazovanie*, 2017, no. 8, pp. 69–80.
10. Gorbunov I.B., Plotnikov K.Yu. Training using video contents: on the problem of obtaining meaningful metadata. *Mir nauki, kultury, obrazovaniya*, 2020, no. 2, pp. 295–300.
11. Novoselov R.Yu. History of educational video content. *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya*, 2019, vol. 3, no. 3, pp. 12–17.
12. Parkhomenko N.A., Zolotukhin S.A. Main approaches to the development of a learning video in the massive open online courses. *Uchenye zapiski. Elektronnyy nauchnyy zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2018, no. 2, pp. 246–252.
13. Sergeev A.G. *Vvedenie v elektronnoe obuchenie* [Introduction to e-learning]. Vladimir, VIGU Publ., 2012. 182 p.
14. Borisov E.A. Advantages, disadvantages and development prospects of the remote on education in the Russian Federation. *Vestnik Akademii znaniy*, 2020, no. 4, pp. 115–119.
15. Tarkhanova I.Yu., Zaytseva M.A., Pyatunina V.M. Distance learning in university: new didactic solutions.

- Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik*, 2020, no. 5, pp. 53–61.
16. Bostanov R.A., Gerbekov Kh.A., Khalkecheva I.T. Possibilities of remote educational technologies for improvement of quality and availability of training. *Vestnik Rossiyskogo universiteta družby narodov. Seriya: Informatizatsiya obrazovaniya*, 2017, vol. 14, no. 3, pp. 365–370.
 17. Abyzova E.V. Pedagogical design: concept, subject, basic categories. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta*, 2010, no. 3-3, pp. 12–16.
 18. Ritskova T.I., Razumova A.B. *Razrabotka onlayn kursov dlya dopolnitelnykh obshcheobrazovatelnykh programm cherez realizatsiyu elektronnoy obucheniya* [The development of online courses for supplementary educational programs through implementing e-learning]. Yaroslavl, YarGPU Publ., 2018. 115 p.
 19. Bykova N.N. Interactive teacher training for conducting webinars and video lectures. *Chelovek i obrazovanie*, 2019, no. 1, pp. 86–91.
 20. Pugach V.F. Teachers' age in Russian higher education institutions: what is the problem? *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2017, no. 1, pp. 47–55.
 21. Grushevskaya V.Yu. The system of studying methods of creating and using educational videos in pedagogical university. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*, 2018, no. 8, pp. 69–74.
 22. Pozdeeva S.I. University teacher: methodologist, researcher, novator? *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2017, no. 3, pp. 52–58.
 23. Harden R.M., Crosby J.R. AMEE guide No 20: The Good Teacher Is More than a Lecturer: The Twelve Roles of the Teacher. *Medical teacher*, 2000, vol. 22, no. 4, pp. 334–347.

SOME ASPECTS OF CREATION OF LEARNING VIDEO CONTENT IN THE PROCESS OF EDUCATION

© 2020

A.B. Razumova, PhD (Chemistry),
Dean of Natural and Geographic Faculty

T.I. Ritskova, senior lecturer

K.D. Ushinsky Yaroslavl State Pedagogical University, Yaroslavl (Russia)

Keywords: distance learning technologies; DLT; e-learning; learning video content; genres of educational video content.

Abstract: The study reveals the problem of organizing the efficient educational process using distance learning technologies based on video content. The paper presents the characteristics of e-learning and distance learning technologies. The study shows that e-learning, being flexible and variable, requires updating the content of education. Teachers need to master new telecommunications technologies, improve digital and information competencies. The authors show that video content genres being the synthesis of various types of visualization allow best solving teaching objectives within the educational process using e-learning technologies. The relevance of the latter is particularly obvious at present. The authors describe such types of video genres as a webinar, video-case, fast, conversation, interview, documentary webinar, and scripted video clip. The paper reveals the process of creation of a learning webinar with the participation of a lecturer and a student, describes the stages of script development, content design, video shooting, and editing. The development and rendering of learning programs to eContent causes the change in the role of a teacher; communication opportunities extend. The lecturer needs to customize innovative technologies to his/her methodological activity. The student's participation in the process of preparing the materials supporting the teacher's lecture gives an opportunity both to broaden knowledge in subject matter and to learn the fundamental aesthetic and technological principles and procedures of eContent creation. The presented material allows concluding that joint participation in the development of teacher's and student's webinars is an efficient means of formation of a set of skills of eContent communication and processing highly demanded in the modern educational process.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

СТАНОВЛЕНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА СТУДЕНТОВ-ИНВАЛИДОВ КАК ФАКТОРА РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО РЕАБИЛИТАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ

© 2020

Н.И. Виноградова, доктор психологических наук, профессор,
заведующий кафедрой психологии образования
С.Т. Кохан, кандидат медицинских наук, доцент,
директор Регионального центра инклюзивного образования
Забайкальский государственный университет, Чита (Россия)

Ключевые слова: механизм становления социального интеллекта студента-инвалида; здоровьесберегающий способ развития ПРПП; уровень становления социального интеллекта студента-инвалида.

Аннотация: Статья посвящена исследованию механизмов становления социального интеллекта студентов-инвалидов, детерминирующих развитие психологического реабилитационного потенциала профессионализации (ПРПП). Развитие ПРПП рассмотрено как поэтапное развертывание способности анализировать, прогнозировать и реализовывать тот вариант учебно-профессиональной подготовки, который будет обеспечивать здоровьесберегающий, т. е. сохраняющий и стабилизирующий жизнедеятельность инвалида, способ овладения профессиональными действиями в зависимости от специфики протекания заболевания. Становление социального интеллекта представлено как формирование комплекса особенных когнитивно-личностных системных структур (в зависимости от специфических и общих тенденций течения заболевания), детерминирующих готовность к овладению профессиональными действиями в образовательной среде вуза без усугубления валеологических (био-медико-психологических) показателей заболевания. Выделены два механизма (внутренний и внешний), объясняющие становление социального интеллекта студентов-инвалидов. Внутренний механизм раскрывает взаимосвязь продуктивной самооценки валеологических составляющих определенного заболевания и овладения профессиональными действиями с «включенностью» в профессиональные коммуникации. Внешний механизм обозначен как взаимообусловленность овладения технологией сравнения себя с «похожими другими» субъектами профессионального труда и установки на реализацию благополучного сценария будущей профессиональной жизни. Общий уровень осмысленности жизни рассмотрен как значимое условие становления социального интеллекта студента-инвалида. Ценностные ориентации, связанные с направленностью на ведение образа жизни, обеспечивающего стабилизацию базового заболевания и долгосрочную включенность в профессиональные сообщества, выделены как важное условие становления социального интеллекта студента-инвалида. Осуществлено моделирование трех уровней становления социального интеллекта, которые рассмотрены как этапы развития ПРПП студента-инвалида.

ВВЕДЕНИЕ

Современное общество наконец приняло установку на право студентов с инвалидностью иметь равные возможности овладевать профессиональными действиями наряду со студентами без ограничений по здоровью. Становление профессионализма таких студентов осложнено проблемами, связанными с собственным здоровьем, и психологическими проблемами, обусловленными многочисленными ограничениями социальной жизни. Оно зависит не от степени инвалидности, а от качества психологического реабилитационного потенциала профессионализации (ПРПП).

Мы понимаем развитие ПРПП студента-инвалида как поэтапное развертывание способности анализировать, прогнозировать и реализовывать тот вариант учебно-профессиональной подготовки, который будет обеспечивать здоровьесберегающий способ овладения профессиональными действиями, т. е. сохраняющий и стабилизирующий жизнедеятельность инвалида, в зависимости от специфики протекания заболевания.

В целом психологический реабилитационный потенциал рассматривается в литературе как совокупный эффект работы механизмов восстановления нарушенного здоровья, трудоспособности, личного статуса и положения в обществе, т. е. как возможность человека

компенсировать ограничения жизнедеятельности [1]. Развитие ПРПП выступает ведущим фактором овладения профессией студента-инвалида. Можно предположить, что недостаточная сформированность социального интеллекта инвалидов в силу многообразных ограничений обедняет возможности развития ПРПП, ослабляет развитие профессиональных компетенций и усиливает рост социальных патологий.

Анализ реализуемых в разных вузах страны программ психолого-педагогической реабилитации студентов-инвалидов показывает, что эти программы включают развитие социального интеллекта и декларируют снижение ограничений в овладении специальностью. Однако их результативность недостаточно высока [2]. Это подтверждают данные о менее успешном вхождении в профессию большинства выпускников-инвалидов по сравнению с выпускниками без ограничений по здоровью [3; 4]. По нашему мнению, такая ситуация связана с тем, что социальный интеллект студента не выступал основой профессионализации, обеспечивающей эффективное овладение специальностью без усугубления базового заболевания и нарушений профессиональных взаимодействий. Мы предполагаем, что становление социального интеллекта должно выступать значимым фактором развития ПРПП студентов с инвалидностью.

Социальный интеллект – сложное психологическое явление, рассматриваемое исследователями и как свойство, и как способность человека понимать самого себя и других людей, их взаимоотношения, прогнозировать межличностные события [5]. Он рассматривается учеными как системообразующий фактор психологической культуры личности в целом [6–8], как наиболее значимый ресурс психической жизни человека [9].

Современные исследователи рассматривают социальный интеллект как профессионально важное качество, вне зависимости от специфики труда [8]. Представленные в профессиональных стандартах разных специальностей профессиональные действия включают в свою структуру социальный интеллект. Это обусловлено тем, что он значимо влияет и на оптимальность трудового процесса, и на качество результата [10; 11].

Большинство первокурсников-инвалидов демонстрируют неопределенность собственной позиции по необходимости и возможности овладения профессиональными действиями. Это является следствием нарушенной рефлексии в поле «Я – будущий профессионал в области определенной специальности». В этот период проявляются деформации в организации эффективных учебно-профессиональных взаимодействий [12]. Мы предполагаем, что в силу более замкнутого образа жизни таких студентов несформированный социальный интеллект снижает возможности развития ПРПП.

В ракурсе проблемы развития ПРПП студентов-инвалидов становление социального интеллекта рассматривается нами как формирование комплекса особенных когнитивно-личностных системных структур (в зависимости от специфических и общих тенденций течения заболевания), обеспечивающих готовность к овладению профессиональными действиями в образовательной среде вуза без усугубления базовых показателей заболевания. Социальный интеллект мы рассматриваем как ведущее средство здоровьесберегающего развития ПРПП.

В силу разнообразных ограничений собственного здоровья у студентов-инвалидов нарушается восприятие объективных и субъективных параметров образовательной среды. Они чаще попадают в ситуации неопределенности в различных учебно-профессиональных взаимодействиях, занимая иждивенческую позицию. Это свидетельствует о проявляющихся нарушениях в развитии ПРПП. Становление социального интеллекта как мощного ресурса совершенствования психологической культуры человека в целом может выступить значимым фактором развития ПРПП студента-инвалида.

Нам потребовалось исследовать качество социального интеллекта как базовую основу развития ПРПП студентов-инвалидов в силу его объективной зависимости от возможностей био-медико-психологических показателей заболевания.

Цель работы – исследование становления социального интеллекта как фактора развития психологического реабилитационного потенциала профессионализации студентов-инвалидов.

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Для определения уровня развития социального интеллекта был применен «Тест социального интеллекта» Дж. Гилфорда и М. Салливена, адаптированный Е.С. Михайловой [13]. Нам было важно выделить когнитивную и эмоциональную составляющую коммуникативных способностей студентов. В связи с этим потребовалось измерение показателей эмоционального интеллекта по методике Н. Холла [14]. Показатели осмысленности жизни, выявленные с помощью теста «Смысловые ориентации» Д.А. Леонтьева [15], позволили оценить значимость целей профессионализации в общем контексте жизненных стратегий студента-инвалида.

В исследовании приняли участие студенты первого курса Забайкальского государственного университета в количестве 46 человек (2019/2020 учебный год), из них 23 человека – студенты первого года обучения с инвалидностью разных нозологий и 23 – первокурсники без ограничений по здоровью.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

На первом этапе исследования мы определили уровень сформированности социального интеллекта в двух группах студентов. В результате были установлены значимые различия уровней показателей в группах студентов с инвалидностью и студентов без ограничений по здоровью (таблица 1).

Данные таблицы 1 свидетельствуют о преобладании среднего и низкого уровней развития социального интеллекта у студентов с инвалидностью и студентов без ограничений по здоровью. Однако на низком уровне отмечается большее число студентов с инвалидностью по сравнению со студентами без ограничений по здоровью. Это доказывает недостаточную сформированность умения разрешать сложные ситуации профессиональной подготовки, требующие активного взаимодействия в образовательной среде вуза.

Таблица 1. Количество испытуемых по уровням развития социального интеллекта по тесту Дж. Гилфорда и М. Салливена [13], %

Уровни социального интеллекта	Студенты с инвалидностью	Студенты без ограничений по здоровью
Высокий	4,35	13,04
Средний	34,78	60,88
Низкий	60,87	26,08

На следующем этапе исследования мы определили уровень сформированности эмоционального интеллекта в двух группах студентов. В результате были установлены значимые различия уровней показателей в группах студентов с инвалидностью и студентов без ограничений по здоровью (таблица 2).

Данные таблицы 2 свидетельствуют о значимом отличии выраженности всех показателей эмоционального интеллекта в исследуемых группах. Однако наиболее сильное отставание студентов-инвалидов проявилось по показателям «самосознание» и «коммуникативность». Этому факту дает объяснение отечественная психология. Л.С. Выготский обосновал наличие динамической смысловой системы, представляющей собой единство аффективных и интеллектуальных процессов в составе «практического интеллекта», понимаемого им как способность к разумному целесообразному действию [16]. В трудах А.Н. Леонтьева присутствует идея единства интеллекта и эмоций. Он отмечает, что «нельзя рассматривать мышление в отрыве от чувственной деятельности, а важнейшая особенность эмоций состоит в их способности к обобщению и коммуникации» [17, с. 24]. Исследователями выявлено взаимное влияние мышления и аффекта в целостном акте психического отражения [18]. С одной стороны, он позволяет управлять эмоциональной сферой на основе интеллектуального анализа и синтеза [19]. С другой стороны, механизм такой взаимосвязи дает возможность в практической деятельности повышать интеллектуальную

продуктивность [20]. Низкие показатели по шкале «самосознание» свидетельствуют о слабых механизмах рефлексии. Самооценка студентом-инвалидом особенностей валеологических (био-медико-психологических) проявлений собственного заболевания, в большинстве случаев сдерживающих эффективность овладения профессиональными действиями, является важной доминантой профессионального самосознания. В то же время у студентов без выраженных проблем со здоровьем целостный образ «Я – будущий профессионал» строится на рефлексии показателей, связанных с освоением профессиональных функций. Поиск ими средств эффективной профессионализации не осложнен необходимостью анализировать и поддерживать стабильные показатели собственного заболевания. Это согласуется с представлениями А. Бандуры о значимости самооценки эффективности для осознания проблем поведения, прогнозирования уровня усилий по преодолению трудностей и выбора способа действия [21]. Качество такой рефлексии выступает содержательным основанием самооценки возможностей при освоении профессиональных действий, ускоряя или сдерживая развитие ПРПП. Эффективной самооценкой студента-инвалида мы называем такое самоотношение к валеологическим составляющим заболевания при овладении профессиональными действиями, которое стимулирует его к здоровьесберегающему способу и ритму развития ПРПП.

В соответствии с закономерной взаимосвязью интеллектуальных и аффективных процессов низкие

Таблица 2. Распределение в группах студентов с инвалидностью и студентов в норме развития по уровням показателей эмоционального интеллекта по тесту Н. Холла [14], %

Показатели	Уровень	Респонденты	
		Студенты-инвалиды, %	Студенты в норме развития, %
Самосознание	низкий	82,61	8,70
	средний	13,04	26,09
	высокий	4,35	65,22
Саморегуляция	низкий	56,52	–
	средний	26,09	21,74
	высокий	17,39	78,26
Эмпатия	низкий	65,22	8,70
	средний	21,74	30,43
	высокий	13,04	60,87
Коммуникативность	низкий	78,26	–
	средний	13,04	34,78
	высокий	8,70	65,22
Самотивация	низкий	65,22	17,39
	средний	30,43	47,83
	высокий	4,35	34,78

показатели по шкале самооценки обуславливают проявление низких показателей по шкале «коммуникативность» в структуре социального интеллекта. Неэффективная самооценка валеологических составляющих заболевания влечет проявление значимых трудностей в установлении эффективных коммуникаций в образовательной среде вуза. Студент-инвалид не может перейти к более высокому уровню принятия межличностной перспективы, не способен дифференцировать взаимоотношения в зависимости от степени близости [22]. Это соответствует выводам Б.С. Братуся о том, что качество аффективной сферы выступает основанием для становления личностно-смысловых отношений человека [23].

Неэффективная самооценка валеологических составляющих заболевания при овладении профессиональными действиями детерминирует нарушения коммуникативной сферы студента-инвалида. В свою очередь, деформированные коммуникативные умения и навыки студента-инвалида провоцируют проявление здоровьесберегающего способа и ритма развития ПРПП. Вместе с тем эффективная самооценка валеологических составляющих заболевания при овладении профессиональными действиями мобилизует студента на поиск и реализацию эффективных индивидуально выраженных стратегий взаимоотношений. Это обуславливает здоровьесберегающий вектор развития ПРПП и обеспечивает созидательность становления социального интеллекта.

Взаимосвязь эффективной самооценки валеологических составляющих определенного заболевания и качества овладения профессиональными действиями с «включенностью» в профессиональные коммуникации мы рассматриваем как внутренний механизм становления социального интеллекта, стимулирующего здоровьесберегающий способ и ритм развития ПРПП студента-инвалида.

В выявлении внешних механизмов становления социального интеллекта, обуславливающих развитие здоровьесберегающего вектора развития ПРПП, мы опирались на теорию социального сравнения Л. Фестингера [24] и теорию оптимизма М. Селигмана [25]. Согласно теории социального сравнения, студенту-инвалиду необходимо овладеть более полной информацией о влиянии осваиваемых профессиональных действий на состояние собственного здоровья и о возможности выполнения этих действий без ущерба для базовых показателей здоровья. Более объективно оценить собственные возможности поможет овладение технологией сравнения себя с «похожими другими» [26]. При этом важными объектами сравнения могут стать студенты, у которых заболевание развивается по аналогичному либо более плохому сценарию, а также уже состоявшиеся специалисты-инвалиды, достигшие значимых результатов в осваиваемом виде труда. Анализ отдельных операций и действий, совершаемых уже зрелыми специалистами, нацеливает студента-инвалида на поиск своего индивидуально выраженного рационального (по расходуемым усилиям и затраченному времени) способа их выполнения.

Теория оптимизма раскрывает взаимосвязь осознания своего физического состояния с субъективным ощущением благополучия [27]. Субъективные ощущение

благополучия/неблагополучия в достаточно широком диапазоне направляют студента-инвалида на поиск причин ухудшения здоровья и коррекцию способа овладения профессиональными действиями в сторону здоровьесбережения при сохранении веры в возможность достижения желаемого.

Под внешним механизмом становления социального интеллекта студента-инвалида, обеспечивающим эффективные профессиональные взаимодействия, мы понимаем взаимообусловленность овладения технологией с «похожими другими» субъектами профессионального труда и установки на реализацию благополучного сценария будущей профессиональной жизни. Такой вариант становления социального интеллекта студента-инвалида обуславливает здоровьесберегающий способ развития ПРПП.

На качество субъективного ощущения благополучия значимо влияют ценностные ориентации студента. Это обусловлено тем, что смысложизненные ориентации связывают осознание необходимости и возможности сохранения и стабилизации базовых био-медико-психологических показателей заболевания с жизненной установкой на ведение образа жизни, обеспечивающего долгосрочную включенность в профессиональные сообщества. Результаты корреляционного анализа данных по тестам «Эмоциональный интеллект» и «Смысложизненные ориентации» представлены в таблице 3.

Установлено, что самосознание и коммуникативность имеют наиболее прочные связи с большинством показателей теста «Смысложизненные ориентации» по сравнению с другими показателями эмоционального интеллекта. Это подтверждает наше предположение о том, что данные показатели социального интеллекта выступают значимыми факторами развития ПРПП студента-инвалида. Выявленные внутренние и внешние механизмы становления социального интеллекта обуславливают здоровьесберегающий способ развития ПРПП.

В свою очередь, общий уровень осмысленности жизни детерминирует качество жизненных ориентаций и установок студента на ведение образа жизнедеятельности, стабилизирующего заболевание, с одной стороны, и поиск возможностей включенности в разные формы профессиональных сообществ, с другой. Общий уровень осмысленности жизни мы рассматриваем как значимое условие становления социального интеллекта студента-инвалида.

Выявление механизмов и обозначенного условия становления социального интеллекта обусловило возможность моделирования уровней его сформированности. Описание таких уровней важно для выделения внутренних и внешних опорных структур здоровьесберегающего развития ПРПП. Уровни становления социального интеллекта мы рассматриваем как этапы развития ПРПП студента-инвалида.

В качестве основных принципов моделирования выделены:

- принцип психологического детерминизма, объясняющий зависимость развития ПРПП от особенностей становления социального интеллекта студента-инвалида как наиболее значимого «культуросообразного» фактора, влияющего на развитие психики в целом;
- принцип системности, описывающий особую многофункциональную связь когнитивно-личностных

Таблица 3. Результаты корреляционного анализа данных по тестам «Эмоциональный интеллект» [14] и «Смысложизненные ориентации» [15]

Смысложизненные ориентации	Эмоциональный интеллект					Общий результат
	Самосознание	Саморегуляция	Эмпатия	Коммуникативность	Самотивация	
Цели	0,358**	0,234**	–	0,367**	0,247**	0,386***
Процесс	0,386**	0,389***	0,346**	0,376**	0,355**	0,377**
Результат	0,273**	0,267**		0,245**	0,267**	0,256**
Локус контроля – Я	0,349**	0,399***	0,399**	0,399**	0,332**	0,363***
Локус контроля – жизнь	0,335**	0,243**	0,245**	0,367**	0,298	0,389***
Общий уровень осмысленности	0,397**	0,348***	–	0,396**	0,324	0,268**

Примечание: * – корреляция значима на уровне $p < 0,05$;

** – корреляция значима на уровне $p < 0,01$;

*** – корреляция значима на уровне $p < 0,0001$.

элементов социального интеллекта (зависящих от специфических и общих тенденций течения заболевания), которые в результате взаимодействия образуют целостность и приобретают новое свойство – способность обеспечивать здоровьесберегающий способ развития ПРПП;

– принцип самодеятельности (по признакам активности, рефлексивности, оптимальности), обосновывающий механизм перерастания внешне управляемого развития социального интеллекта в саморазвивающийся процесс.

В качестве критериев, фиксирующих качество развития социального интеллекта, выделены:

– представления инвалида в области «Я – будущий профессионал в определенной сфере труда»;

– уровень самооценки валеологических составляющих определенного заболевания в овладении профессиональными действиями; направленность на профессиональные коммуникации;

– осознание необходимости сравнения себя с другими инвалидами со схожим заболеванием, осваивающими профессиональные действия, и зрелыми специалистами; установка на выявление причин субъективного ощущения благополучия/неблагополучия, качество смысловых ориентаций.

Высокий уровень становления социального интеллекта студента-инвалида выделен нами как созидательный здоровьесберегающий, обеспечивающий ускоренный способ развития ПРПП. Структура представлений «Я – будущий профессионал в определенной области труда» имеет высокую степень реалистичности и сверхконтроль за счет эффективной самооценки валеологических составляющих определенного заболевания в овладении профессиональными действиями. В образовательных ситуациях разной сложности студенты способны объективно оценивать и прогнозировать ресурс «био-медико-психосбережения». Такие студенты выстраивают эффективные учебно-профессиональные коммуникации. Отмечается потребность в постоянном сравнении собственных возможностей в овладении

трудовыми действиями с другими студентами, имеющими аналогичное заболевание. Студенты проявляют повышенный интерес к прохождению производственной практики на предприятиях, где трудятся инвалиды. Отмечается овладение стратегией совладающего поведения. В зависимости от изменяющихся обстоятельств они способны корректировать способы овладения профессиональными действиями и давать эффективные «подсказки» другим. Часто приходят на помощь более слабым. Они оптимистичны в своих намерениях, нацелены на продуктивность проживаемой жизни в соответствии с собственными целями и возможностями здоровья.

Средний уровень становления социального интеллекта обозначен нами как уровень, детерминирующий умеренно здоровьесберегающий способ развития ПРПП. В структуре представлений «Я – будущий профессионал в определенной области труда» присутствуют элементы адекватного соотношения современных требований к специалистам с возможностями собственного здоровья обеспечивать выполнение этих требований. Наблюдаются деформации в оценивании влияния базовых показателей собственного заболевания на эффективность овладения профессиональными действиями. Отмечается тенденция к снижению способности прогнозировать межличностные отношения в условиях неопределенности. Это связано с «закреплением» оценочных стереотипов, которые затрудняют адекватное объективное восприятие себя и других людей [28]. Осознание необходимости сравнения себя с другими инвалидами проявляется фрагментарно и находится в зависимости от частоты проявлений негативных ощущений собственного заболевания и осознания сложности образовательной ситуации. Такие студенты чаще пессимисты в прогнозировании будущих перспектив собственной жизнедеятельности.

Низкий уровень становления социального интеллекта мы обозначили как тормозящий «здоровьеразрушающий» способ и ритм развития ПРПП. Представление «Я – будущий профессионал в определенной сфере

труда» у таких студентов обеднено, присутствует большое количество иллюзорных представлений. Они чаще некритично оценивают себя как будущих специалистов, демонстрируют неэффективную самооценку проблем заболевания при овладении профессиональными действиями. Они даже не пытаются сравнивать себя с другими студентами, работающими специалистами, имеющими аналогичное заболевание, чтобы выработать индивидуально выраженную стратегию и тактику в освоении профессиональных действий. Часто застревают в негативных ощущениях неблагополучия, вызванного заболеванием, испытывают острую потребность в постоянном сопровождении, не стремятся оказывать помощь другим инвалидам. В процессе учебно-профессиональных взаимодействий им свойственно «выплескивание» эмоций, связанных с переживанием травмирующих обстоятельств собственного заболевания, что обусловлено стремлением обозначить свою «немоту» и вызвать сочувствие. Отмечается низкий уровень осмысленности жизни. Они не нацелены планировать свою будущую профессиональную жизнь, так как не уверены, что могут контролировать основные показатели своего базового заболевания. Чаще строят негативные сценарии своей жизнедеятельности на отдаленную перспективу.

Можно предположить, что студентам-инвалидам разного уровня становления социального интеллекта требуются разнонаправленные технологии овладения профессиональными действиями, которые будут нацелены на поэтапное развитие ПРПП до уровня, обеспечивающего системное здоровьесбережение.

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ

Выявлено, что общий уровень становления социального интеллекта студентов-инвалидов значимо снижен по сравнению с относительно здоровыми студентами. Это детерминирует проявления деформаций в развитии психологического реабилитационного потенциала профессионализации (ПРПП). Описаны внутренний и внешний механизмы, а также значимое условие становления социального интеллекта, направляющие развитие ПРПП по здоровьесберегающему вектору.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Халак М.Е. Определение уровня психологического потенциала у лиц с ограниченными возможностями // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2012. № 10. С. 016–022.
- Збировская Е.П., Тарасенко Е.А. Опыт российских университетов: создание инклюзивной образовательной среды для студентов-инвалидов и студентов с ограниченными возможностями здоровья // Вестник РГГУ. Серия: Психология. Педагогика. Образование. 2016. № 4. С. 33–41.
- Sullivan M., Guilford J.H., de Mill R. The measurement of social intelligence // Reports from the Psychological Laboratory, University of California. 1965. № 34. P. 4–15.
- Донгаузэр Е.В., Михалёва Д.В. Проблема доступности высшего образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья в России // Высшее образование в России: история и современность: сборник научных трудов. Екатеринбург: УрГПУ имени первого Президента России Б.Н. Ельцина, 2017. С. 149–155.
- Bar-On R. The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI) // Psicothema. 2006. Vol. 18. P. 13–25.
- Хлевная Е.А., Киселова Т.С. Эмоциональный интеллект руководителя в бизнес-процессах организации. М.: ИНФРА-М, 2020. 259 с.
- Аршанская (Шешукова) О.В. Психологические условия становления социального интеллекта: история и современность. Тамбов: Консалтинговая компания Юком, 2018. 85 с.
- Sternberg R.J. The Nature of Human Intelligence. Cambridge: Cambridge University Press, 2018. 350 p.
- Аверилл Дж. Интеллект, эмоциональность и творчество. От трихотомии к троице // Справочник по эмоциональному интеллекту. Сан-Франциско: Джосси-Басс, 2000. С. 277–298.
- Савенков А.И. Структура социального интеллекта // Современная зарубежная психология. 2018. Т. 7. № 2. С. 7–15.
- Вышквыркина М.А., Панкратова И.А. Особенности социального интеллекта студентов с разной картиной мира // Мир науки. 2016. Т. 4. № 3. С. 13–23.
- Ясюкова Л.А., Белавина О.В. Социальный интеллект детей и подростков. М.: Институт РАН, 2017. 181 с.
- O Sullivan M., Guilford J.P. Les tests d intelligence sociale. Paris: Editions du Centre de psychology applique, 1977. 467 p.
- 1.2.11. Диагностика «эмоционального интеллекта» (Н. Холл) // Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Институт Психотерапии, 2002. С. 57–59.
- Леонтьев Д.А. Тест смысловых ориентаций (СЖО). М.: Смысл, 2000. 18 с.
- Выготский Л.С. Психология развития человека. М.: Смысл, 2005. 1136 с.
- Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции. М.: Моск. ун-т, 1971. 40 с.
- Выготский Л.С. Мышление и речь. СПб.: Лабиринт, 2017. 33 с.
- Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2013. 560 с.
- Mayer J.D. Emotional Intelligence: Key Readings on the Mayer and Salovey Model. New York: National Professional Resources, 2004. 329 p.
- Бандура А. К Психологии человеческой свободы воли. Перспективы на будущее // Психологическая наука. 2006. № 1. С. 164–165.
- Виноградова Н.И., Кохан С.Т., Антонов В.Л. Психологические механизмы становления профессионального здоровья студентов с инвалидностью в университете // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 58-2. С. 324–328.
- Братусь Б.С. Аномалии личности. М.: Никая, 2019. 1157 с.
- Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса. М.: Речь, 2000. 318 с.
- Seligman M.E.P. Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment. New York: Free Press, 2002. 321 p.

26. Bargh J., Gollwitzer P., Oettingen G. Motivation // Handbook of Social Psychology. New York: Wiley, 2010. P. 268–316.
27. Аргайл М. Психология счастья. СПб.: Питер, 2003. 207 с.
28. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 3-е изд., доп. М.: Смысл, 2007. 511 с.
- REFERENCES**
- Khalak M.E. Determination of psychological potential's level of persons with limited abilities. *Nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal Kontsept*, 2012, no. 10, pp. 016–022.
 - Zbirovskaya E.P., Tarasenko E.A. The Russian university expertise. The development of the inclusive educational environment for the disabled and physically handicapped students. *Vestnik RGGU. Seriya: Psikhologiya. Pedagogika. Obrazovanie*, 2016, no. 4, pp. 33–41.
 - Sullivan M., Guilford J.H., de Mill R. The measurement of social intelligence. *Reports from the Psychological Laboratory, University of California*, 1965, no. 34, pp. 4–15.
 - Dongauzer E.V., Mikhaleva D.V. The problem of accessibility of higher education for persons with disabilities in Russia. *Vysshee obrazovanie v Rossii: istoriya i sovremennost: sbornik nauchnykh trudov*. Ekaterinburg, UrGPU imeni pervogo Prezidenta Rossii B.N. Eltsina Publ., 2017, pp. 149–155.
 - Bar-On R. The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psychothema*, 2006, vol. 18, pp. 13–25.
 - Khlevnaya E.A., Kiselova T.S. *Emotsionalnyy intellekt rukovoditelya v biznes-protsessakh organizatsii* [Emotional intelligence of a manager in business processes of an organization]. Moscow, INFRA-M Publ., 2020. 259 p.
 - Arshanskaya (Sheshukova) O.V. *Psikhologicheskie usloviya stanovleniya sotsialnogo intellekta: istoriya i sovremennost* [Psychological conditions of the social intelligence formation: history and modern times]. Tambov, Konsaltingovaya kompaniya Yukom Publ., 2018. 85 p.
 - Sternberg R.J. *The Nature of Human Intelligence*. Cambridge, Cambridge University Press Publ., 2018. 350 p.
 - Averill Dzh. Intelligence, emotionality, and creativity. From trichotomy to Trinity. *Spravochnik po emotsionalnomu intellektu*. San-Frantsisko: Dzhossi-Bass Publ., 2000, pp. 277–298.
 - Savenkov A.I. Structure of social intellect. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya*, 2018, vol. 7, no. 2, pp. 7–15.
 - Vyshkvyrkina M.A., Pankratova I.A. Features of social intelligence of students with a different view of the world. *Mir nauki*, 2016, vol. 4, no. 3, pp. 13–23.
 - Yasyukova L.A., Belavina O.V. *Sotsialnyy intellekt detey i podrostkov* [Children's social intelligence and adolescents. Russian Academy of Sciences, Institute of Psychology]. Moscow, Institut RAN Publ., 2017. 181 p.
 - O Sullivan M., Guilford J.P. *Les tests d intelligence sociale*. Paris, Editions du Centre de psychology applique Publ., 1977. 467 p.
 - 1.2.11. Diagnostics of “emotional intelligence” (N. Hall). *Sotsialno-psikhologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malykh grupp*. Moscow, Institut Psikhoterapii Publ., 2002, pp. 57–59.
 - Leontev D.A. *Test smyslozhiznennykh orientatsiy (SZhO)* [Test of life orientations (SJO)]. Moscow, Smysl Publ., 2000. 18 p.
 - Vygotskiy L.S. *Psikhologiya razvitiya cheloveka* [Psychology of human development]. Moscow, Smysl Publ., 2005. 1136 p.
 - Leontev A.N. *Potrebnosti, motivy i emotsii* [Needs, motives and emotions]. Moscow, Mosk. un-t Publ., 1971. 40 p.
 - Vygotskiy L.S. *Myshlenie i rech* [Thinking and speech]. Sankt Petersburg, Labirint Publ., 2017. 33 p.
 - Goulman D. *Emotsionalnyy intellekt. Pochemu on mozhet znachit bolshe, chem IQ* [Emotional intelligence. Why it can mean more than IQ]. Moscow, Mann, Ivanov i Ferber Publ., 2013. 560 p.
 - Mayer J.D. *Emotional Intelligence: Key Readings on the Mayer and Salovey Model*. New York, National Professional Resources Publ., 2004. 329 p.
 - Bandura A. On the Psychology of human free will. Prospects for the future. *Psikhologicheskaya nauka*, 2006, no. 1, pp. 164–165.
 - Vinogradova N.I., Kokhan S.T., Antonov V.L. Psychological mechanisms of formation of professional health of students with limited opportunities of health. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, 2018, no. 58-2, pp. 324–328.
 - Bratus B.S. *Anomalii lichnosti* [Personality anomalies]. Moscow, Nikeya Publ., 2019. 1157 p.
 - Festinger L. *Teoriya kognitivnogo dissonansa* [Theory of cognitive dissonance]. Moscow, Rech Publ., 2000. 318 p.
 - Seligman M.E.P. *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment*. New York, Free Press Publ., 2002. 321 p.
 - Bargh J., Gollwitzer P., Oettingen G. Motivation. *Handbook of Social Psychology*. New York, Wiley Publ., 2010, pp. 268–316.
 - Argayl M. *Psikhologiya schastya* [Psychology of happiness]. Sankt Petersburg, Piter Publ., 2003. 207 p.
 - Leontev D.A. *Psikhologiya smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoy realnosti* [Psychology of meaning: nature, structure and dynamics of semantic reality]. 3rd ed. dop. Moscow, Smysl Publ., 2007. 511 p.

**FORMATION OF SOCIAL INTELLIGENCE OF STUDENTS WITH DISABILITIES
AS A FACTOR OF THE DEVELOPMENT
OF PSYCHOLOGICAL REHABILITATION POTENTIAL OF PROFESSIONALIZATION**

© 2020

N.I. Vinogradova, Doctor of Sciences (Psychology), Professor, Head of Chair of Educational Psychology
S.T. Kokhan, PhD (Medicine), Associate Professor, Director of Regional Center of Inclusive Education
Transbaikal State University, Chita (Russia)

Keywords: mechanism of formation of disabled student's social intelligence; health-protecting way of PRPP development; levels of formation of disabled student's social intelligence.

Abstract: The paper deals with the study of the mechanisms of the formation of the disabled students' social intelligence that determine the development of psychological rehabilitation potential of professionalization (PRPP). The authors consider the PRPP development as a gradual deployment of the ability to analyze, predict, and implement the option of educational and vocational training that will provide a health-protecting way of mastering professional actions, i.e. preserving and stabilizing vital activity of a disabled person depending on the specifics of the disease. The paper presents the formation of social intelligence as the maturation of a complex of special cognitive-personal systemic structures (depending on the specific and general trends in the course of the disease) determining the willingness to master professional actions within the educational environment of the university without aggravating the valeological (bio-medical-psychological) indicators of the disease. The authors specify two mechanisms (internal and external) that explain the formation of disabled students' social intelligence. The internal mechanism reveals the relationship between the productive self-esteem of the valeological components of a particular disease and the acquisition of professional actions with the "involvement" in professional communication. The paper describes the external mechanism as the interdependence of an objective comparison of oneself with similar other subjects of vocational labor with the setting for implementing a favorable scenario of future professional life. The authors consider the general level of living meaningfulness as a significant condition for the formation of a disabled student's social intelligence. The paper highlights value orientations associated with the focus on leading a lifestyle that stabilizes the underlying disease and long-term involvement in professional communities as an important condition for the development of the disabled student's social intelligence. The authors carried out the modeling of three levels of formation of social intelligence and considered them as stages of the development of a disabled student.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ТОЛЕРАНТНОСТИ К НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ И ПАРАМЕТРОВ КРЕАТИВНОСТИ У СТУДЕНТОВ

© 2020

И.В. Лазюк, старший преподаватель кафедры психиатрии, наркологии, психотерапии и клинической психологии, аспирант кафедры психологии и педагогики

Новосибирский государственный медицинский университет, Новосибирск (Россия)

Новосибирский государственный технический университет, Новосибирск (Россия)

Ключевые слова: толерантность к неопределенности; интолерантность к неопределенности; межличностная интолерантность к неопределенности; креативность; креативный профиль личности; творческие способности.

Аннотация: Толерантность к неопределенности – систематическая, устойчивая тенденция человека реагировать на воспринятую неоднозначность с большей или меньшей интенсивностью. Толерантность к неопределенности активизируется во время ситуаций принятия решений, при решении задач профессиональной и учебной деятельности. То, насколько продуктивно поведение человека в неожиданных, малоизвестных ситуациях, во многом определяется его творческим потенциалом. В условиях многозначности и многозадачности социальной среды толерантность к неопределенности и креативность личности включены в структуру профессионально важных качеств различных специальностей, что делает актуальным изучение взаимосвязи данных феноменов. В настоящем эмпирическом исследовании приняли участие 148 студентов Новосибирского государственного медицинского университета, обучающиеся на 1-м, 2-м и 3-м курсах, из них 25 юношей и 123 девушки. Средний возраст испытуемых составил $20 \pm 2,2$ года. Результаты исследования демонстрируют, что толерантность к неопределенности имеет значимые положительные связи с параметрами креативности. Полученные данные свидетельствуют, что студенты с высоким уровнем толерантности к неопределенности обладают более высоким уровнем реальных (оригинальность, эмоциональность/эмпатия) и идеальных параметров креативности (воображение, творческое мышление, оригинальность, любознательность). Таким образом, ситуации, порождающие неопределенность, актуализируют у студентов творческий потенциал личности и способствуют принятию нестандартных решений, гибкому поведению, восприятию различных аспектов задачи, эмоциональному отреагированию на возникшую неоднозначность.

ВВЕДЕНИЕ

Стремительное изменение пространственно-временных и информационных характеристик окружающего мира предъявляет повышенные требования к способности человека ориентироваться и принимать решения в условиях высокого уровня неопределенности. Современная среда диктует необходимость решать задачи нестандартно, оригинально, гибко, рассматривать одну ситуацию с разных сторон, использовать вариативность установок, взглядов и поведения, осуществлять конструктивную деятельность в условиях дефицита времени и реализовывать личностный потенциал.

Изучение взаимосвязи толерантности к неопределенности и личностных особенностей уже традиционно является предметом психологических исследований. Несмотря на многочисленные научные изыскания, влияние творческих способностей на формирование и развитие адаптивной устойчивости к совладанию с неопределенными ситуациями недостаточно изучено. Анализ классических и современных отечественных и зарубежных публикаций показал, что вопрос взаимосвязи толерантности к неопределенности и креативных параметров личности недостаточно раскрыт.

В современных исследованиях большое внимание уделяется вопросу о том, как толерантность к неопределенности влияет на креативность личности. Значительное количество исследований было проведено с целью изучения влияния толерантности к неопределенности на креативность и творческие способности личности. Еще в 1990 г. установлена достоверная корреляционная взаимосвязь между толерантностью к неопреде-

ленности и креативностью [1]. Выявлена взаимосвязь креативности и мотивации к творчеству с толерантностью к неопределенности [2].

Многие исследования подчеркивают, что люди с высокой толерантностью к неопределенности с большей вероятностью преуспеют в сложных ситуациях решения проблем, задач дивергентного, творческого мышления [3]. Можно встретить утверждения, что сплав толерантности к неопределенности, независимости, ориентации на сложности, открытости новому, риска, любознательности и гибкости представляет собой творческую личность [4]. Результаты исследований показывают, что существует положительная корреляция между толерантностью к неопределенности и творчеством, причем важным вкладом в обоих случаях является беглость мышления и гибкость. Можно считать, что чем больше люди терпят неопределенность, тем больше у них творческого потенциала и тем больше они проявляют его в своих творческих замыслах [5].

Французские исследователи выдвинули гипотезу о том, что чем более личность толерантна к неопределенности, тем выше ее творческий потенциал. Они изучали толерантность к неопределенности и креативность у подростков и их родителей, в результате чего выявили семейную преемственность данных личностных характеристик [6]. Стоит отметить, что студенты разных курсов обучения по-разному воспринимают неопределенность в процессе творчества. На это влияют интеллектуальная зрелость, субъективное восприятие достижений, способность к поиску информации, оценка масштабов задачи. Отмечено, что студенты первого курса, толерантные к неопределенности, с большей

вероятностью генерировали новые идеи, в то время как деятельность студентов третьего курса, толерантных к неопределенности, отличалась меньшей новизной. Авторы объясняют это тем, что, возможно, программа обучения препятствует развитию творчества, и студенты, адаптировавшись к ней, все реже проявляют свои креативные способности [7].

Предполагается, что толерантность к неопределенности и творчество взаимосвязаны и взаимно усиливают друг друга [8]. Навыки творческого мышления и творческая мотивация могут способствовать толерантности к неопределенности у подростков. Подростки, толерантные к неопределенности, превосходят в тестах на вербальную и невербальную креативность тех, кто не переносил неопределенность. Учащиеся, устойчивые к неопределенности, генерируют более оригинальные и необычные идеи и решения открытых вербальных задач. Их решения выходят за общие рамки и характеризуются изобретательностью, образностью. Кроме того, автор отмечает, что развитие пытливого и смелого творческого потенциала связано со способностью сопротивляться стереотипным реакциям и преждевременным решениям в сложных, необычных или новых ситуациях [8].

Толерантность к неопределенности может способствовать внутренне мотивированному исследованию новых, необычных или сложных стимулов и ситуаций. Таким образом, толерантность к неопределенности способствует творческому процессу, но не связана с поиском высоких результатов творческой работы. Толерантность к неопределенности, по-видимому, связана с набором черт и способностей, которые желательны в творческих профессиях: некоторые из них – это открытость новым идеям, исследовательская ориентация, когнитивная сложность, способность к абстракции и воображение. С другой стороны, персонализированный и гибкий процесс обучения, использующий неопределенность как творческий вызов, может способствовать толерантности к неопределенности больше, чем приверженность структурированным знаниям в традиционном образовательном контексте [8].

Люди, которые обладают высоким уровнем толерантности к неопределенности (ТН), склонны сглаженно воспринимать негативные воздействия и характеризуются высокой удовлетворенностью жизнью, а также высокой самооценкой и творчеством [9].

Не все ситуации, а лишь те, которые требуют участия творческого мышления, часто включают неопределенность. Триггер для стимулирования творчества почти всегда имеет несколько значений, и неопределенные, неоднозначные элементы в творческих задачах могут способствовать самым продуктивным результатам [10].

Исследователи предполагают, что творческая импровизация предполагает встречу с неопределенностью в непредвзятой, доверительной и взаимоподдерживающей среде. Новые ассоциации, созданные за счет творчества, скорее всего, не представляют угрозы. Таким образом, творческий процесс приводит к увеличению толерантности к неопределенности [11]. Некоторые исследования указывают на то, что толерантность человека к неопределенности – важная способность быть креативным [12]. Креативность рассматривается в двух

аспектах – как личностная черта и как один из компонентов реализации творческого мышления. В исследованиях установлена положительная взаимосвязь креативности и толерантности к неопределенности, а интолерантность к неопределенности и креативность демонстрируют обратную взаимосвязь [13].

Креативность по своей сути является разработкой новых идей и оригинальных продуктов подходящим способом, отсюда следует вывод, что студенты с высоким уровнем креативности имеют и высокий уровень толерантности к неопределенности [14]. Но некоторые исследования демонстрируют, что умеренная степень неопределенности в наибольшей степени способствует творческой работе [15].

Возможности противостоять дискомфорту неоднозначной ситуации и справляться с неопределенностью способствует готовность приступить к исследованию новых возможностей и необычных идей. Люди с высокой толерантностью к неопределенности не боятся брать за сомнительные и непредсказуемые творческие инициативы. В свою очередь, толерантность к неопределенности усиливает творческую мотивацию, ориентирует на эксперименты и приверженность нетрадиционным подходам [16].

В некоторых работах отмечено, что более креативными по показателям оригинальности являются обучающиеся со средним уровнем толерантности к неопределенности. Для них характерна способность воспринимать неоднозначные и неструктурированные ситуации как содержащие вызов ситуации-задачи, не испытывая при этом выраженных негативных эмоций. Им свойственна эмоциональная вовлеченность, высокая активность, стремление преодолеть неопределенность, активизация творческих ресурсов личности и продуктивные попытки решения ситуаций. По показателям уникальности отмечается, что у студентов со средними показателями толерантности к неопределенности незначительно выше уровень вербальной уникальности, но статистически достоверных различий не выявлено, а уровень невербальной уникальности почти одинаков [17].

Фактически большое количество исследований утверждает, что толерантность к неопределенности является фактором творческого мышления. Это утверждение основано на идее, что толерантность к неопределенности позволяет людям продолжать бороться со сложными проблемами, оставаться открытыми и увеличивает вероятность поиска новых решений [1].

Цель исследования – выявление взаимосвязи толерантности к неопределенности и параметров креативности у студентов.

ВЫБОРКА И МЕТОДИКИ ИССЛЕДОВАНИЯ

В исследовании приняли участие студенты 1-го, 2-го и 3-го курсов Новосибирского государственного медицинского университета. Всего в исследовании приняло участие 148 студентов, из них 25 юношей и 123 девушки. Средний возраст испытуемых – $20 \pm 2,2$ года.

Методики исследования:

1) методика оценки творческого потенциала (тест «Креативность» Н.Ф. Вишняковой) [18]. Методика позволяет оценить креативность личности по следующим шкалам: творческое мышление, любознательность,

оригинальность, воображение, интуиция, эмоциональность, эмпатия, чувство юмора, творческое отношение к профессии;

2) новый опросник толерантности к неопределенности (Т.В. Корнилова) [19; 20]. Выделено 3 шкалы: толерантность к неопределенности, интолерантность к неопределенности и межличностная интолерантность к неопределенности.

Для статистической обработки результатов исследования были использованы описательная статистика, непараметрический критерий Вилкоксона, коэффициент корреляции Спирмена. Статистическая обработка проводилась с помощью программы Statistica 10.0 для персональных компьютеров.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

Анализ результатов исследования креативных качеств студентов позволил выявить их распределение (рис. 1).

Показатели творческого мышления (среднее значение $5,6 \pm 1,87$) оказались следующими: 13,5 % (20 человек) характеризуются низким уровнем творческого мышления, 53,4 % (79 человек) – средним уровнем, 33,1 % (49 человек) – высоким уровнем. Такие показате-

ли уровня творческого мышления могут свидетельствовать о том, что в целом студенты способны и готовы продуцировать собственные идеи и реализовывать замыслы, развиваться, усваивать и применять новые знания в деятельности и обучении.

Результаты анализа любознательности (среднее значение $5,39 \pm 1,85$) выявили, что низкий уровень любознательности имеют 17,6 % (26 человек), средний уровень любознательности у 54 % (80 человек), высокий – у 28,4 % (42 человека). Студенты с высокими показателями любознательности мотивированы на получение новой информации, внимательны и открыты для получения нового опыта.

Студенты имеют низкий уровень оригинальности в 7,4 % случаев (11 человек), средний уровень оригинальности выявлен у 51,4 % (76 человек), высокий – у 41,2 % (61 человек). Высокие показатели оригинальности означают неготовность к стереотипности, деятельности по шаблону, стремление к воплощению ранее неизвестных идей.

Показатели воображения (среднее значение $6,01 \pm 1,76$) оказались следующими: 7,4 % (11 человек) характеризуются низким уровнем воображения, 56,1 % (83 человека) – средним уровнем, 36,5 % (54 человека) – высоким уровнем. Высокий уровень воображения характеризует студента как имеющего высокую скорость

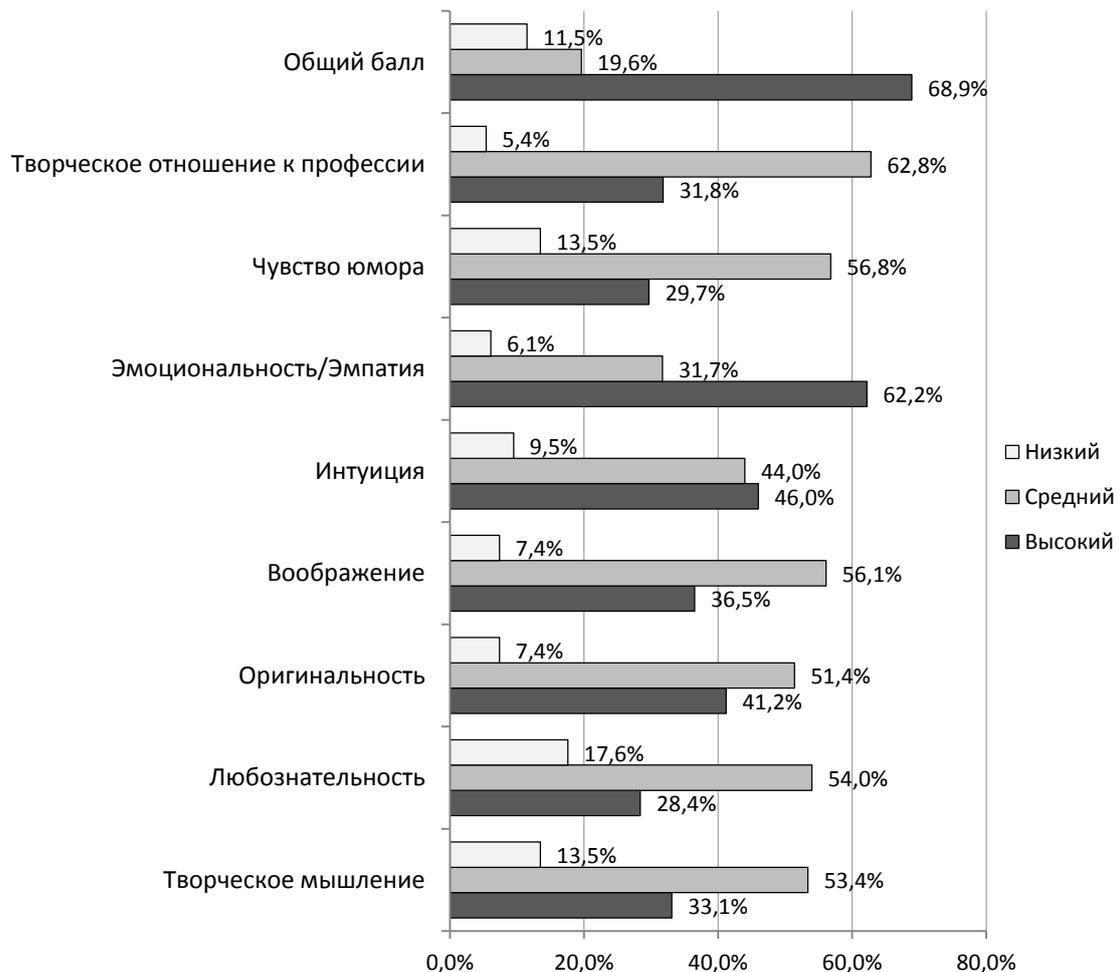


Рис. 1. Результаты исследования креативности, тест «Креативность» Н.Ф. Вишняковой, % (n=148)

обработки представлений, умеющего соотносить предположения с реальностью и при необходимости вносить адаптивные изменения.

Полученные данные по изучению интуиции (среднее значение $6,16 \pm 1,89$) показывают, что у 9,5 % студентов (14 человек) низкий, у 44% – средний, а у 46 % респондентов – высокий уровень интуиции. Высокие показатели интуиции свидетельствуют о высоком уровне распознавания знаков и символов, способности студентов ориентироваться в собственных предчувствиях и прислушиваться к ним, возможности действовать, опираясь на них.

Эмоциональность/эмпатия (среднее значение $6,93 \pm 1,92$) определяется автором методики как умение сочувствовать окружающим. Это способность «встать» на место другого, почувствовать его переживания и на время присоединиться к ним. По данному показателю креативности результаты смещены в сторону более высоких значений: 6,1 % студентов (9 человек) имеют низкий уровень эмоциональности/эмпатии, 31,7 % (47 человек) – средний, 62,2 % опрошенных (92 человека) – высокий уровень. Высокие показатели эмпатии свидетельствуют о том, что студенты обладают высокой способностью выстраивать эмоционально наполненные отношения с другими людьми, эмоционально откликаться, сопереживать, входить в контакт с партнером.

Чувство юмора (среднее значение $5,34 \pm 1,86$) связано с умением субъекта обнаруживать противоречия в окружающем мире. Полученные результаты диагностики показывают, что у 13,5 % студентов (20 человек) низкий уровень чувства юмора, у 56,8 % (84 человека) – средний, а у 29,7 % (44 человека) – высокий уровень. Средние показатели чувства юмора говорят о способности обучающихся посредством юмора изменять отношение к трудностям, разряжать напряженные и конфликтные ситуации с помощью шуток, а также о важности данного качества в процессе обучения.

Творческое отношение к профессии (среднее значение $5,28 \pm 1,5$) является одним из важных факторов для личностного и профессионального развития обучающегося, позволяет полнее реализовать имеющийся потенциал, не ограничивая деятельность жесткими рамками, проявить оригинальность и новаторство в деятельности. Результаты нашего исследования показывают, что 5,4 % студентов (8 человек) не относятся к своей будущей профессии как к творческой, а 31,8 % респондентов (47 человек) имеют ярко выраженное творческое отношение к будущей профессии, средние показатели представлены в 62,8 % случаев (93 человека).

Общий уровень креативности (среднее значение $97,45 \pm 14,15$) распределился следующим образом: 11,5 % студентов (17 человек) проявляют низкий уровень креативности, у 19,6 % (29 человек) присутствует высокий уровень креативности, у 68,9 % респондентов (102 человека) выявлен средний уровень креативности. Высокие показатели уровня креативности говорят о способности обучающихся реализовывать продуктивные, нестереотипные и разнообразные стратегии поведения в межличностных коммуникациях. Такие студенты чаще всего имеют оригинальные и отличные от общепринятых, временами своеобразные способы решения трудностей, широкий диапазон поведенческих реакций и интересов.

Результаты исследования реальных и идеальных параметров креативности по методике Н.Ф. Вишняковой показали, что и реальные, и идеальные значения находятся в зоне средних показателей. Студенты не притязают на высокий уровень проявления творческих способностей, хоть и хотели бы, чтобы он был несколько выше того, что есть на самом деле (рис. 2).

В таблице 1 представлены достоверные различия между самооценкой реальных и идеальных креативных качеств у студентов по результатам статистического анализа (T -критерий Вилкоксона, при $p < 0,05$).

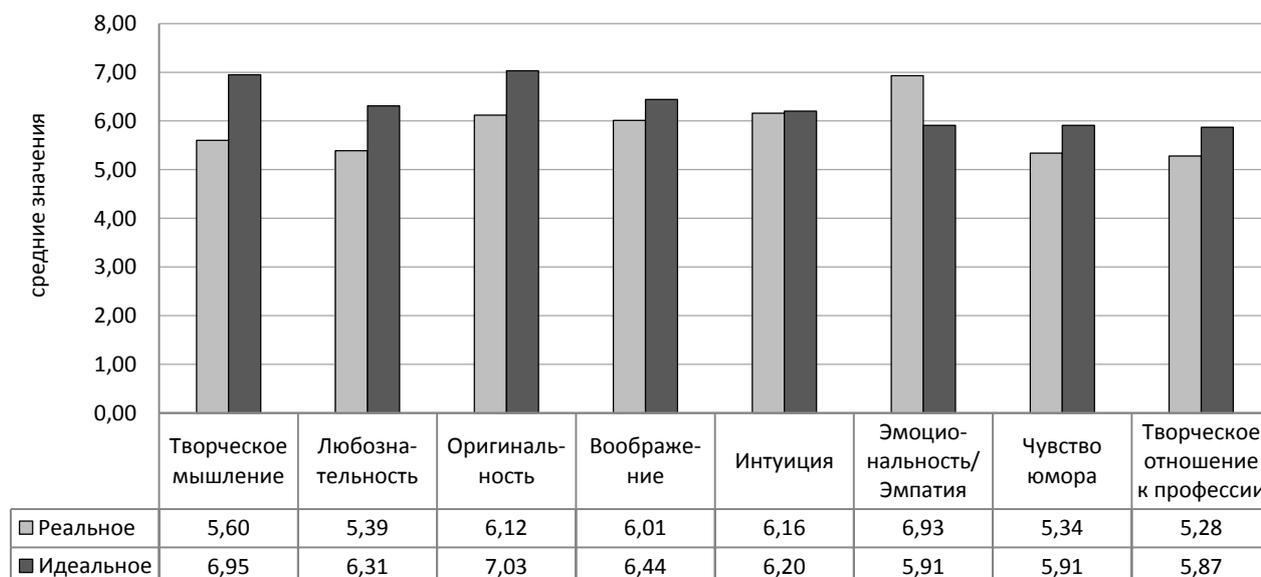


Рис. 2. Средние показатели реальной и идеальной степени выраженности креативных качеств у студентов, средние значения ($n=148$)

Таблица 1. Различия между самооценкой реальных и идеальных креативных качеств у студентов, средние значения (n=148)

Креативные качества	Реальное	Идеальное	T-критерий Вилкоксона
Творческое мышление	5,60	6,95	1126,5
Любознательность	5,39	6,31	1528
Оригинальность	6,12	7,03	961
Воображение	6,01	6,44	2009
Интуиция	6,16	6,20	–
Эмоциональность/ Эмпатия	6,93	5,91	857,5
Чувство юмора	5,34	5,91	1226
Творческое отношение к профессии	5,28	5,87	1724

Как и ожидалось, идеальные значения выше реальных (различия значимые), исключением является показатель эмоциональности, эмпатии: студенты довольно высоко оценивают уровень проявления этого качества у себя, при этом его идеальное значение даже ниже реального. В методике Н.Ф. Вишняковой этот показатель расшифровывается как оценка качества и динамики эмоций и чувств, отношение личности к продуктивному процессу и результату. Студенты, принимавшие участие в нашем исследовании, по-видимому, считают себя очень эмоциональными и хотели бы в идеале, чтобы этот показатель был ниже.

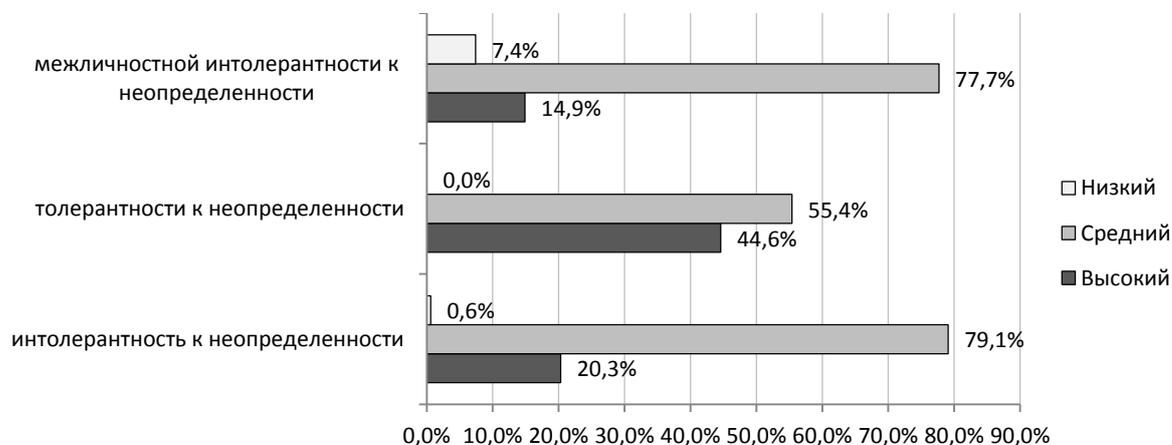
Новый опросник толерантности к неопределенности Т.В. Корниловой позволяет выявить показатели толерантности к неопределенности, интолерантности к неопределенности и межличностной интолерантности к неопределенности (рис. 3).

Высокие показатели толерантности к неопределенности (среднее значение $59,68 \pm 7,71$) выявлены в 44,6 % случаев (66 респондентов), средние показатели толе-

рантности к неопределенности – в 55,4 % случаев (82 респондента), низкие показатели толерантности к неопределенности не выявлены.

Высокие показатели толерантности к неопределенности свидетельствуют о том, что человек активно стремится к поиску новых впечатлений, демонстрирует адаптивное нешаблонное поведение, готов сталкиваться с трудностями и применять новые, оригинальные способы их устранения, способен действовать самостоятельно и выходить за общеизвестные границы при решении задач, достаточно устойчив к дистрессу. Человек готов к восприятию изменчивых и многомерных стимулов и способен изменять собственные познавательные стратегии.

Высокие показатели интолерантности к неопределенности (среднее значение $57,44 \pm 8,87$) выявлены в 20,3 % случаев (30 респондентов), средние показатели интолерантности к неопределенности – в 79,1 % случаев (117 респондентов), низкие показатели интолерантности к неопределенности выявлены в 0,6 % случаев (1 респондент).

**Рис. 3.** Результаты исследования толерантности к неопределенности, опросник Т.В. Корниловой, % (n=148)

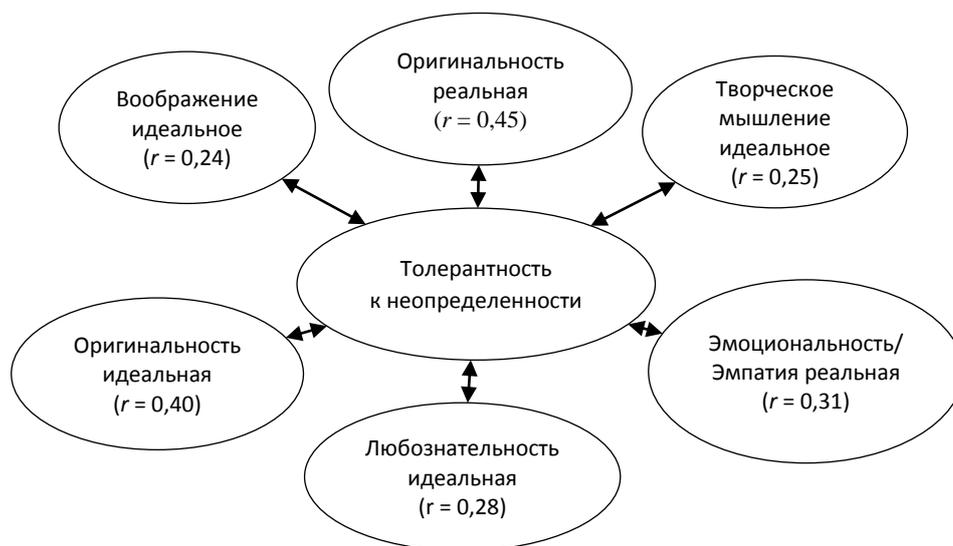


Рис. 4. Взаимосвязь показателей толерантности к неопределенности с показателями креативности ($n=148$).
Уровень значимости всех коэффициентов корреляции равен или меньше 0,05

Высокие показатели интолерантности к неопределенности демонстрируют в личности стремление к понятности, знакомости, однозначности и регламентации, ориентацию на нормы и правила, стремление к деятельности по алгоритму или схеме, избегание сложных, неоднозначных и противоречивых стимулов, ригидность взглядов, установок, стратегий и мнений, «черно-белое» мышление по типу правильных и неправильных аспектов поведения и ценностей.

Высокие показатели межличностной интолерантности к неопределенности (среднее значение $34,14 \pm 7,18$) выявлены в 14,9 % случаев (22 респондента), средние показатели межличностной интолерантности к неопределенности – в 77,7 % случаев (115 респондентов), низкие показатели межличностной интолерантности к неопределенности выявлены в 7,4 % случаев (11 респондентов).

Высокие показатели межличностной интолерантности к неопределенности свидетельствуют о необходимости ясности и определенности при межличностном общении, возможно избегание новых знакомств и расширения социально-ролевого взаимодействия, ситуации отвержения неопределенности. Человек не терпит недосказанностей и непроговоренности в отношениях с другими, стремится к прояснению позиций и четких стратегий поведения. В целом это соответствует критериям устойчивости, монологичности, статичности в отношениях с другими. Низкие показатели межличностной интолерантности к неопределенности демонстрируют ситуацию принятия неопределенности в межличностных отношениях.

По результатам корреляционного анализа установлены следующие прямые взаимосвязи (рис. 4):

1. Чем выше толерантность к неопределенности, тем выше самооценка воображения идеального, тем чаще человек хотел бы создавать новые образы и реализовывать творческие замыслы в деятельности.

2. Чем выше толерантность к неопределенности, тем выше самооценка оригинальности, которой респондент,

по его мнению, обладает и которой хотел бы обладать, студент проявляет изобретательность и стремится к нешаблонности решений.

3. Чем выше толерантность к неопределенности, тем выше самооценка творческого мышления как интеллектуального процесса создания нового в идеальных представлениях.

4. Чем выше толерантность к неопределенности, тем выше самооценка любознательности идеальной. Толерантные к неопределенности студенты хотели бы быть более открытыми к новому и неизвестному, реализовывать активность в поиске интересной информации.

5. Чем выше толерантность к неопределенности, тем выше самооценка эмоциональности/эмпатии, что рассматривается как оценка качества и динамики эмоций и чувств, отношение личности к продуктивному процессу и результату.

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ И ВЫВОДЫ

Установлено, что толерантность к неопределенности имеет значимые положительные связи со многими показателями креативности. Это позволяет сделать вывод о том, что неопределенные ситуации – это пространство для проявления креативности и зона комфорта для творческих людей, которая в то же время является зоной дискомфорта для людей, склонных к стандартным решениям.

Студенты с высоким уровнем толерантности к неопределенности хотели бы реализовывать творческие замыслы в деятельности, создавая новые образы, хотели бы быть более открытыми к новому и неизвестному и реализовывать активность в поиске интересной информации, чаще применять творческое мышление. Они считают, что проявляют изобретательность и нешаблонность решений и обладают высоким уровнем эмоциональности, эмпатии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Tegano D.W. Relationship of tolerance of ambiguity and playfulness to creativity // *Psychological Reports*. 1990. Vol. 66. № 3. P. 1047–1056.
2. Stoycheva K. Tolerance for ambiguity, creativity, and personality // *Bulgarian Journal of Psychology*. 2010. Vol. 1-4. P. 178–188.
3. Mahmoud N.E., Kamel S.M., Hamza T.S. The relationship between tolerance of ambiguity and creativity in architectural design studio // *Creativity Studies*. 2020. Vol. 13. № 1. P. 179–198.
4. Runco M.A. Personality and Motivation // *Creativity: theories and themes: research, development, and practice*. 2nd ed. Ch. 9. New York: Academic Press, 2014. P. 265–302.
5. Balgiu B.A. Ambiguity Tolerance in Productional Creativity // *Logos Universality Mentality Education Novelty*, Section: Social Sciencs. 2014. № 1. P. 29–40.
6. Zenasni F., Besançon M., Lubart T. Creativity and tolerance of ambiguity: An empirical study // *Journal of Creative Behavior*. 2008. Vol. 42. № 1. P. 61–73.
7. Toh C.A., Miller S.R. Choosing creativity: the role of individual risk and ambiguity aversion on creative concept selection in engineering design // *Research in Engineering Design*. 2016. Vol. 27. № 3. P. 195–219.
8. Stoycheva K. Ambiguity Tolerance and Creativity in Adolescents // *Creativity's Global Correspondents*. Delray Beach: Winslow press, 2002. P. 34–38.
9. Pavlova E.M. Model of connections between self-esteem of creativity and intelligence, tolerance of uncertainty and creativity // *Psychology, Journal of the Higher School of Economics*. 2018. Vol. 15. № 1. P. 69–78.
10. De Jong P.L.C., Özcan E. Tolerance of ambiguity – Its implications for creativity and design practice // *Proceedings - D and E 2016: 10th International Conference on Design and Emotion - Celebration and Contemplation*. 2016. P. 372–377.
11. Felsman P., Gunawardena S., Seifert C.M. Improv experience promotes divergent thinking, uncertainty tolerance, and affective well-being // *Thinking Skills and Creativity*. 2020. Vol. 35. Article number 100632.
12. Merrotsy P. Tolerance of Ambiguity: A Trait of the Creative Personality? // *Creativity Research Journal*. 2013. Vol. 25. № 2. P. 232–237.
13. Корнилова Т.В. Ригидность, толерантность к неопределенности и креативность в системе интеллектуально-личностного потенциала человека // *Вестник Московского Университета. Серия 14: Психология*. 2013. № 4. С. 36–47.
14. Robinson J.R., Workman J.E., Freeburg B.W. Creativity and tolerance of ambiguity in fashion design students // *International Journal of Fashion Design, Technology and Education*. 2019. Vol. 12. № 1. P. 96–104.
15. Wang S., Zhang X., Martocchio J. Thinking Outside of the Box When the Box Is Missing: Role Ambiguity and Its Linkage to Creativity // *Creativity Research Journal*. 2011. Vol. 23. № 3. P. 211–221.
16. Stoycheva K., Popova K. Tolerance/Intolerance of Ambiguity: Assessing Its Perceived Importance // *Psychological Research*. 2019. Vol. 22. № 3. P. 629–640.
17. Кондрашихина О.А. Диагностика толерантности к неопределенности: корреляция результатов психодиагностических измерений // *Перспективы науки и образования*. 2015. № 5. С. 83–87.
18. Сборник психологических тестов. Часть II / сост. Е.Е. Миронова. Минск: Женский институт ЭНВИЛА, 2006. 146 с.
19. Корнилова Т.В. Толерантность к неопределенности и эмоциональный интеллект при принятии решений в условиях подсказки // *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. 2014. Т. 11. № 4. С. 19–36.
20. Корнилова Т.В. Принцип неопределенности в психологии: основания и проблемы // *Психологические исследования*. 2010. № 3. С. 11–17.

REFERENCES

1. Tegano D.W. Relationship of tolerance of ambiguity and playfulness to creativity. *Psychological Reports*, 1990, vol. 66, no. 3, pp. 1047–1056.
2. Stoycheva K. Tolerance for ambiguity, creativity, and personality. *Bulgarian Journal of Psychology*, 2010, vol. 1-4, pp. 178–188.
3. Mahmoud N.E., Kamel S.M., Hamza T.S. The relationship between tolerance of ambiguity and creativity in architectural design studio. *Creativity Studies*, 2020, vol. 13, no. 1, pp. 179–198.
4. Runco M.A. Personality and Motivation. *Creativity: theories and themes: research, development, and practice*. 2nd ed. New York, Academic Press Publ., 2014. Ch. 9, pp. 265–302.
5. Balgiu B.A. Ambiguity Tolerance in Productional Creativity. *Logos Universality Mentality Education Novelty*, Section: *Social Sciencs*, 2014, no. 1, pp. 29–40.
6. Zenasni F., Besançon M., Lubart T. Creativity and tolerance of ambiguity: An empirical study. *Journal of Creative Behavior*, 2008, vol. 42, no. 1, pp. 61–73.
7. Toh C.A., Miller S.R. Choosing creativity: the role of individual risk and ambiguity aversion on creative concept selection in engineering design. *Research in Engineering Design*, 2016, vol. 27, no. 3, pp. 195–219.
8. Stoycheva K. Ambiguity Tolerance and Creativity in Adolescents. *Creativity's Global Correspondents*. Delray Beach, Winslow press Publ., 2002, pp. 34–38.
9. Pavlova E.M. Model of connections between self-esteem of creativity and intelligence, tolerance of uncertainty and creativity. *Psychology, Journal of the Higher School of Economics*, 2018, vol. 15, no. 1, pp. 69–78.
10. De Jong P.L.C., Özcan E. Tolerance of ambiguity – Its implications for creativity and design practice. *Proceedings - D and E 2016: 10th International Conference on Design and Emotion - Celebration and Contemplation*, 2016, pp. 372–377.
11. Felsman P., Gunawardena S., Seifert C.M. Improv experience promotes divergent thinking, uncertainty tolerance, and affective well-being. *Thinking Skills and Creativity*, 2020, vol. 35, article number 100632.
12. Merrotsy P. Tolerance of Ambiguity: A Trait of the Creative Personality? *Creativity Research Journal*, 2013, vol. 25, no. 2, pp. 232–237.
13. Kornilova T.V. Rigidity, tolerance for uncertainty and creativity in the system of intellectual and personality potential. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14: Psikhologiya*, 2013, no. 4, pp. 36–47.

14. Robinson J.R., Workman J.E., Freeburg B.W. Creativity and tolerance of ambiguity in fashion design students. *International Journal of Fashion Design, Technology and Education*, 2019, vol. 12, no. 1, pp. 96–104.
15. Wang S., Zhang X., Martocchio J. Thinking Outside of the Box When the Box Is Missing: Role Ambiguity and Its Linkage to Creativity. *Creativity Research Journal*, 2011, vol. 23, no. 3, pp. 211–221.
16. Stoycheva K., Popova K. Tolerance/Intolerance of Ambiguity: Assessing Its Perceived Importance. *Psychological Research*, 2019, vol. 22, no. 3, pp. 629–640.
17. Kondrashikhina O.A. Diagnostics tolerance for uncertainty: correlation between results of psycho-diagnostic measurements. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*, 2015, no. 5, pp. 83–87.
18. Mironova E.E., ed. *Sbornik psikhologicheskikh testov* [Collection of psychological tests]. Minsk, Zhenskiy institut ENVILA Publ., 2006. Ch. II, 146 p.
19. Kornilova T.V. Tolerance for uncertainty and emotional intelligence and the use of hints in decision-making. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki*, 2014, vol. 11, no. 4, pp. 19–36.
20. Kornilova T.V. The uncertainty principle in psychology: foundations and challenges. *Psikhologicheskie issledovaniya*, 2010, no. 3, pp. 11–17.

THE RELATIONSHIP BETWEEN TOLERANCE OF UNCERTAINTY AND PARAMETERS OF CREATIVITY OF STUDENTS

© 2020

I.V. Lazyuk, senior lecturer of Chair of Psychiatry, Narcology, Psychotherapy, and Clinical Psychology,
assistant professor of Chair of Psychology and Pedagogy
Novosibirsk State Medical University, Novosibirsk (Russia)
Novosibirsk State Technical University, Novosibirsk (Russia)

Keywords: tolerance of uncertainty; intolerance of uncertainty; interpersonal intolerance of uncertainty; creativity; personality creative profile; creative skills.

Abstract: Uncertainty tolerance is a systematic, persistent tendency of a person to react more or less intensely to the perceived ambiguity. Tolerance of uncertainty is activated in situations of decision-making or solving problems. How productive can be people's behavior in unexpected, uncertain situations is largely determined by their creative potential. In the circumstances of ambiguity and multitasking, uncertainty tolerance and creativity are included in the structure of essential qualities of various professional careers, which emphasizes the necessity to study the correlation between these phenomena. There are 148 students from Novosibirsk State Medical University – the 1st, 2nd, and 3rd-year students – taking part in the empirical study. Among them are 25 boys and 123 girls. The average age of the subjects is 20±2.2 years. The data obtained from the study demonstrate a significant positive correlation between uncertainty tolerance and many creativity indicators. This proves that students with a high level of uncertainty tolerance have a higher level of real (originality, emotional sensitivity/empathy) and ideal parameters of creativity (imagination, creative thinking, originality, curiosity). Thus, situations that generate ambiguity and uncertainty engage students' creative potential and allow for unconventional decisions, flexible behavior, perception of various aspects of a problem, and emotional response to the ambiguity.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ОСОБЕННОСТЕЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ И ПРИНЯТИЯ ТЕХНОЛОГИЙ У СТУДЕНТОВ ВУЗА

© 2020

В.С. Лукина, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и социальных наук
А.Е. Миронов, студент Института психологии
Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, Якутск (Россия)

Ключевые слова: осознанная саморегуляция; модель принятия технологий; дистанционные технологии обучения; дистанционное обучение; учебная деятельность.

Аннотация: Образование все шире использует различные технологии: системы управления обучением, различные платформы, мобильные устройства, социальные сети и прочее. В условиях дистанционного обучения повышаются требования к самостоятельности обучающихся, учебная деятельность осуществляется на основе саморегуляции. Исследование проведено в апреле – мае 2020 года в условиях перевода студентов очной формы обучения на удаленный режим. Цель исследования заключалась в выявлении взаимосвязи особенностей саморегуляции учебной деятельности и принятия технологий студентами в условиях дистанционного обучения. Гипотеза исследования: респонденты, имеющие высокие показатели по уровню саморегуляции, будут демонстрировать более высокий уровень принятия технологий. К началу сбора материала студенты в течение двух месяцев обучались удаленно с использованием дистанционных образовательных технологий. Исследование проведено на выборке студентов высших учебных заведений в количестве 75 человек. В целом по выборке можно отметить низкие значения по шкалам «Моделирование», «Оценка результатов» и «Гибкость» и более высокие значения по шкале «Программирование». Были выявлены различия между мужской и женской выборками по шкалам «Моделирование», «Надежность» и «Общий уровень саморегуляции» ($p \leq 0,05$). Респонденты, которые субъективно оценивают качество интернет-связи как невысокое, в целом более лояльно относятся к технологиям и в большей степени проявляют намерение использовать технологии в своем обучении. Между шкалами «Надежность», «Общий уровень саморегуляции» и «Субъективная полезность» двух методик были обнаружены отрицательные корреляционные связи. В данном случае наша гипотеза не подтвердилась: оказалось, что респонденты с высоким уровнем саморегуляции склонны считать, что технологии не так полезны в их деятельности, т. е. не способствуют повышению ее эффективности.

ВВЕДЕНИЕ

Современные образовательные стандарты включают в себя применение электронного обучения и дистанционных образовательных технологий (ДОТ). В соответствии с прогнозами можно выделить шесть основных технологий, которые будут внедрены в практику образования: технологии адаптивного обучения, искусственный интеллект, аналитика данных, педагогический дизайн пользовательского опыта, открытые образовательные ресурсы и технологии смешения реального и виртуального миров [1]. Пандемия 2020 года ускорила процесс внедрения технологий, которые позволяют поддерживать образовательный процесс на необходимом уровне.

Особенностью дистанционного обучения является то, что взаимодействие между участниками опосредовано различными техническими средствами. Первые опросы, проведенные весной и летом 2020 года, показали, что со стороны как преподавателей, так и студентов присутствует непринятие подобной формы обучения. Большинство респондентов считают, что дистанционное обучение уступает по качеству обучения очному, а также отнимает больше времени¹.

Использование технических средств в процессе обучения оказывает влияние на психолого-педагогические

аспекты обучения: необходимо пересмотреть содержание предлагаемого к изучению материала, методы обучения, коммуникации [2]. Так как дистанционное обучение представляет собой совершенно иной подход к обучению, возник широкий круг проблем, среди которых есть и проблемы психологического характера. Среди возникших проблем преподаватели отмечают следующие как наиболее острые: спад мотивации студентов к обучению; нехватка у студентов навыков и умений для поддержания дисциплины и усердия в дистанционном обучении; эмоциональные срывы как студентов, так и преподавателей и др.². Основой данных проблем может являться несформированность функциональной структуры саморегуляции деятельности. Обучение с использованием дистанционных образовательных технологий предъявляет высокие требования к личностным качествам обучающихся – мотивации и способности к саморегуляции своей деятельности.

Теория осознанной саморегуляции разрабатывалась лабораторией под руководством О.А. Конопкина, исследования продолжены В.И. Моросановой. По мнению О.А. Конопкина, осознанная саморегуляция представляет собой «системно-организованный процесс внутренней психической активности человека по инициации, построению, поддержанию и управлению разными видами и формами произвольной активности, непосредственно

¹ Почему студенты и преподаватели невзлюбили дистанционное обучение // *Ведомости*. URL: <https://www.vedomosti.ru/management/articles/2020/05/28/831354-distantcionnoe-obuchenie> (дата обращения: 12.09.2020).

² Преподаватели высказали свое мнение о вынужденном переходе образовательного процесса в онлайн // *Министерство науки и высшего образования Российской Федерации*. URL: https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/?ELEMENT_ID=21584&sphrase_id=5877 (дата обращения: 07.10.2020).

реализующей достижение принимаемых человеком целей» [3, с. 7], при этом она является важным критерием субъектности. Регуляторная функция проявляется в том, что субъекту приходится преодолевать информационную неопределенность в каждом звене. В условиях дистанционного обучения необходима эффективная работа всех функциональных звеньев саморегуляции, к примеру, звено целеполагания может предполагать большую степень самостоятельности в процессе удержания целей обучения, так как меньше контроля со стороны преподавателя. В исследовании [4] было проведено сравнение особенностей саморегуляции студентов очной и дистанционной форм обучения. Выяснилось, что студенты дистанционной формы обучения имеют более высокие показатели по общему уровню саморегуляции и гибкости.

В теории осознанной саморегуляции выделяют две основные «составляющие» регуляторных процессов, которые детерминируют их и определяют соответствующие аспекты анализа их сформированности и особенностей осуществления: структурно-функциональный и содержательно-психологический [5]. Функциональными звеньями саморегуляции деятельности являются принятая субъектом цель деятельности, субъективная модель значимых условий, программа исполнительских действий, система субъективных критериев достижения цели, контроль и оценка реальных результатов, решения о коррекции системы саморегулирования. Эффективность деятельности, достижение поставленной цели зависит от работы всех звеньев этой цепи, как отмечает О.А. Конопкин, «любой структурно-функциональный дефект... процесса регуляции существенно ограничивает деятельностные возможности» [3, с. 6].

В контексте изучения психологических аспектов внедрения дистанционных форм обучения представляется важным изучение особенностей саморегуляции. Ряд исследований, а также разработка диагностического инструментария для оценки особенностей саморегуляции в учебной деятельности студентов выполнены под руководством В.И. Моросановой, которая выделила индивидуальные стили саморегуляции. Саморегуляция, как целостная система формирования и реализации целей деятельности, может иметь индивидуально-типические черты произвольной активности [6]. Среди индивидуальных стилей саморегуляции выделяют гармоничные и акцентуированные. Гармоничный стиль характеризуется высокоразвитыми компонентами саморегуляции, что способствует лучшей адаптации и повышению эффективности деятельности субъекта. Лица, обладающие акцентуированным профилем, также могут быть успешны, но для этого необходима компенсация слабых звеньев более сильными [7].

Одной из моделей для прогнозирования принятия и использования новых информационных технологий является модель принятия технологий Ф. Дэвиса (англ. *TAM – Technology Acceptance Model*) [8]. Модель *TAM* включает несколько элементов, которые определяют степень принятия технологии. Внешними элементами являются воспринимаемая полезность технологии и воспринимаемая простота ее использования, которые формируют определенное отношение к технологии у человека и намерение ее использовать. Субъективная полезность технологии выражается в выводе пользователя

о том, что при использовании технологии производительность его деятельности возрастет. Для пользователя важна и простота использования; автор модели считает, что для успеха технологии важно, чтобы пользователь не прикладывал каких бы то ни было усилий при ее использовании. Согласно *TAM*, отношение к использованию технологии является главным связующим звеном между другими переменными и намерением использовать, т. е. является некой категорией, которая характеризует положительную и отрицательную оценку технологии потребителем. В случае сильного дисбаланса данных показателей технология является неэффективной в использовании.

Модель принятия технологии отражает степень принятия технологии по мнению потенциальных пользователей, а это, в свою очередь, оказывает влияние на их поведенческие стратегии, стилевые особенности саморегуляции. Именно такой разносторонний подход и делает данную модель особенно актуальной для оценивания дистанционного обучения. Актуальное направление применения модели Ф. Дэвиса – изучение принятия учащимися мобильного обучения. Было обнаружено, что для технологий мобильного обучения значимым фактором принятия технологий является простота их использования, но это не облегчает сам процесс обучения, так как студенты не владеют когнитивными методами работы с полученной информацией [9].

Гипотеза исследования: респонденты, имеющие высокие показатели по уровню саморегуляции, будут демонстрировать более высокую степень принятия технологий.

Цель исследования – выявление взаимосвязи особенностей саморегуляции учебной деятельности и принятия технологий студентами в условиях дистанционного обучения.

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ

Выборка исследования включала 75 студентов 1–4-х курсов, обучающихся в высших учебных заведениях (62 % – мужчины, 38 % – женщины). К началу сбора материала студенты в течение двух месяцев обучались удаленно с использованием ДОТ.

Предмет исследования – взаимосвязь особенности саморегуляции и принятия технологий.

Исследование проходило в онлайн-формате с использованием Google-опроса. Были использованы следующие методики: опросник В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции учебной деятельности – ССУД-М (2013)» [10], опросник «Принятие новых технологий» Ф. Дэвиса [8], а также разработана анкета сбора данных, в которую кроме социально-демографических данных были включены вопросы, касающиеся доступности и качества интернет-соединения.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЙ

Большинство студентов показали средний уровень общей саморегуляции (73,3 %). Сравнивая полученные значения с нормативными данными, представленными В.И. Моросановой [10], можно отметить, что в целом по выборке низкие значения получены по шкалам «Моделирование», «Оценка результатов» и «Гибкость» и более высокие значения по шкале «Программирование» (таблица 1).

Таблица 1. Значения по шкалам саморегуляции по опроснику «Стиль саморегуляции учебной деятельности – ССУД-М (2013)» [10]

Шкалы	Нормативные данные (В.И. Моросанова)	Средние значения по выборке	Средние значения		
			Муж.	Жен.	<i>p</i> , значимость различий
Планирование	2–3	2,65	3	2,30	
Моделирование	3	2,525	2,92	2,13	$p \leq 0,05$
Программирование	2–3	3,480	3,70	3,26	
Оценка результатов	2–3	1,610	1,70	1,52	
Гибкость	2–3	1,690	1,81	1,57	
Самостоятельность	2–3	2,010	2,32	1,70	
Надежность	2–3	2,260	2,65	1,87	$p \leq 0,05$
Ответственность	1–2	1,640	1,76	1,52	
Общий уровень	15–27	17,865	19,86	15,87	$p \leq 0,05$

При сравнении средних значений в мужской и женской выборках по *U*-критерию Манна – Уитни были выявлены различия по шкалам «Моделирование», «Надежность» и «Общий уровень саморегуляции» на уровне $p \leq 0,05$ (таблица 1).

Опрос проводился онлайн при помощи Google Forms, следовательно, у всех опрошенных была возможность подключения к интернету. Вместе с тем качество интернет-соединения неоднородно: в центральных районах, а также в центральных населенных пунктах качество выше, в более отдаленных поселках есть ограничения доступности по времени (связь лучше в определенные часы). Результаты по опроснику Ф. Дэвиса представлены с учетом доступности интернета (качество интернет-связи «хорошее, почти всегда есть доступ к интернету», «неплохо, в определенное время связь хорошая», «слабый интернет») (таблица 2).

Как оказалось, респонденты, имеющие низкое качество интернет-связи, более лояльно относятся к технологиям и в большей степени принимают их. Значимые различия обнаружены по шкалам «Субъективная простота использования» и «Намерение использовать технологии».

Основная гипотеза нашего исследования касалась взаимосвязи показателей саморегуляции и принятия

технологий. Как показали результаты статистической обработки с использованием критерия *r*-Пирсона, между шкалами двух методик выявлены две отрицательные корреляции на уровне $p \leq 0,05$ (рис. 1).

Мы предполагали наличие положительной корреляции, т. е. чем выше уровень саморегуляции, тем выше респонденты будут оценивать полезность технологии, и в целом будет выше степень их принятия. Но наша гипотеза не подтвердилась.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

В результате исследования выяснилось, что респонденты нашей выборки имеют высокие значения показателей саморегуляции по шкале «Программирование», свидетельствующие о высокой развитости процессов построения программ учебных действий, при этом низкие значения по шкале «Моделирование», «Оценка результатов» и «Гибкость» указывают на несформированность навыков по учету меняющихся условий и изменению своего поведения. У респондентов вызывает затруднение необходимость изменения своего поведения под влиянием тех или иных факторов, но, как мы знаем, ситуация, сложившаяся в 2020 году, требует

Таблица 2. Значения по опроснику «Принятие новых технологий» [8]

Шкалы	Средние значения по выборке	Значения по шкалам в зависимости от качества интернет-связи			<i>p</i> , значимость различий
		хорошее	среднее	низкое	
Субъективная простота	28,47	28,61	27,13	34,83	$p \leq 0,05$
Субъективная полезность	22,67	24,39	21,06	24,33	–
Намерение использовать	12,55	12,39	11,65	17,83	$p \leq 0,05$
Удовлетворенность	12,28	12,78	11,9	12,33	–

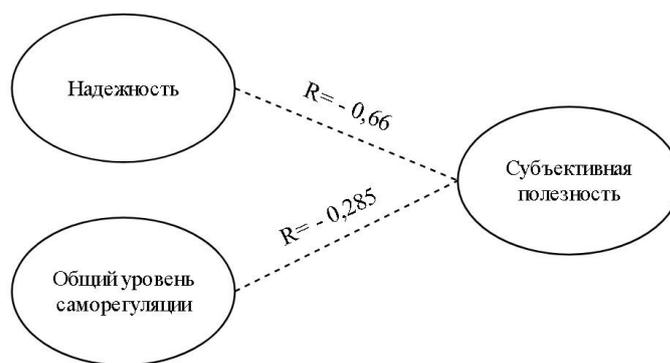


Рис. 1. Корреляции между шкалами методик

именно этого – умения гибко реагировать и менять свою тактику. По мнению В.И. Моросановой, гибкость проявляется в изменении целей, программы действий, переключения и формирования критериев успешности деятельности. Шкала «Оценка результатов» отражает регуляторную функцию саморегуляции, обеспечивая согласование идеального и реального конечного результата [11]; сниженные значения могут свидетельствовать о том, что внутренние критерии оценки деятельности неустойчивы, таким студентам крайне важна внешняя поддерживающая оценка.

Сравнивая результаты нашего исследования с [12], можно сказать, что респонденты нашей выборки близки к автономному организованному стилю регуляции своей деятельности, которому свойственно заранее планировать свою деятельность, определять последовательность своих учебных действий. При этом им не хватает навыков выделения критериев успешности своей деятельности, а также гибкости в учете меняющихся условий. Необходимо отметить, что саморегуляция деятельности оказывает влияние на формирование профессиональной идентичности студентов в период обучения в вузе. Результаты [13] указывают на то, что осмысленность процесса построения траектории карьерного развития связана с высоким уровнем саморегуляции.

Большая часть респондентов продемонстрировала невысокую степень принятия технологий. Низкие значения по шкале оценки субъективной полезности технологий могут указывать на то, что студенты не связывают повышение эффективности своего обучения с использованием ДОТ. Низкие значения были получены по шкале «Намерение использовать технологии». Такое отношение к новым технологиям дистанционного обучения могло сложиться в силу непривычности такой формы обучения. Возможно, при постепенном переходе к электронным формам обучения отношение к технологиям было бы более положительным. Например, в исследовании [14] изучали отношение к смешанной системе обучения, и респонденты показали высокие результаты по опроснику Ф. Дэвиса.

При сравнении результатов трех разных групп по методике Ф. Дэвиса в зависимости от субъективной оценки качества интернет-связи были обнаружены значимые различия по некоторым параметрам. Так, например, студенты, которые оценивают качество интернет-связи как низкое, проявили большее намерение ис-

пользовать технологии и оценивают технологии как легкие и простые в использовании. Иные результаты были получены в исследовании [15], где обнаружили, что техническая поддержка, напротив, положительно влияет на воспринимаемую полезность и отношение к технологии. Безусловно, необходимо принимать во внимание, что данное исследование было проведено на выборке студентов зарубежных стран. Исследование [16], посвященное изучению принятия технологий студентами в условиях пандемии, показало, что воспринимаемая простота технологии, ее доступность способствуют тому, что образовательная технология принимается и используется. Полученные нами результаты можно объяснить тем, что студенты, имеющие более свободный доступ к интернету, ощущают переизбыток своего пребывания в виртуальном пространстве и, соответственно, в меньшей степени хотят использовать технологии. Проведенный метаанализ работ по теме принятия технологий позволил авторам [17] сделать вывод о том, что удовольствие от использования систем электронного обучения также положительно связано с положительным представлением о простоте использования и полезности системы.

Приступая к исследованию, мы выдвигали гипотезы о существовании корреляций между уровнем саморегуляции и его отдельными индикаторами и уровнем принятия технологий. Анализ позволил выявить отрицательные связи между шкалами «Надежность» по методике «Стиль саморегуляции учебной деятельности – ССУД-М (2013)» [10] и «Субъективная полезность технологий» по методике «Принятие новых технологий» [8]. Шкала «Надежность» в опроснике «Стиль саморегуляции учебной деятельности» отражает способность к сохранению хорошего уровня саморегуляции психической активности в сложных ситуациях, т. е. чем выше у студента уровень индивидуальной устойчивости в ситуациях напряженности, стрессовой нагрузки, тем ниже оценка полезности технологий. На данном этапе сложно объяснить эту связь; предполагаем, что студенты, которые трудно переносят нагрузки и не способны к осознанной саморегуляции в критических ситуациях, оценивают дистанционное обучение как «полезное», так как оно дает возможность смягчить стресс (не включать видео, звук; в определенный момент отключиться; воспользоваться подсказками и пр.) в отличие от реальной ситуации.

Необходимо также учитывать, что использование технологий может зависеть и от таких факторов, как уверенность в использовании технологий, компьютерная тревожность [18], ожидаемая полезность от использования технологий [19]. Дополнительным фактором, который оказывает влияние на принятие технологий, может стать, к примеру, обратная связь от преподавателя, качество которой существенно снизилось за время пандемии. Основываясь на результатах исследований [20], можно предложить преподавателю использовать в своей работе все средства коммуникации, которые предоставляют обучающие платформы: обратную связь, форумы.

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ И ВЫВОДЫ

1. Сильной стороной саморегуляции респондентов являются их навыки планирования и программирования своих действий.

2. В то же время необходимо развивать навыки моделирования ситуации и адаптации к новым условиям, так как именно они определяют успешность деятельности в сложившейся критической ситуации.

3. Оценка уровня субъективной полезности технологий ниже у респондентов, имеющих доступ к качественному интернету. Респонденты этой группы оценивают ниже полезность технологии, в целом уровень принятия технологий ниже.

4. Мы предполагали наличие положительной корреляции между уровнем саморегуляции и степенью принятия технологий. Наша гипотеза не подтвердилась. Выявлены отрицательные корреляционные связи между шкалами «Надежность» и «Общий уровень саморегуляции» и воспринимаемой полезностью технологий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Crompton H., Bernacki M., Greene J.A. Psychological foundations of emerging technologies for teaching and learning in higher education // *Current Opinion in Psychology*. 2020. Vol. 36. P. 101–105.
2. Айсмонтас Б.Б. Некоторые психолого-педагогические особенности создания и использования компьютерных обучающих программ в вузе // *Психологическая наука и образование*. 2004. № 4. С. 51–59.
3. Конопкин О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности личности // *Вопросы психологии*. 1995. № 1. С. 5–11.
4. Афанасьева А.С. Особенности взаимосвязи саморегуляции и академической успеваемости студентов 3 курса разных форм обучения // *Ярославский психологический вестник*. 2020. № 1. С. 34–36.
5. Конопкин О.А. Структурно-функциональный и содержательно-психологический аспекты осознанной саморегуляции // *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. 2005. Т. 2. № 1. С. 27–42.
6. Моросанова В.И. Стилевые особенности саморегуляции личности // *Вопросы психологии*. 1991. № 1. С. 121–127.
7. Моросанова В.И. Индивидуальные особенности осознанной саморегуляции произвольной активности человека // *Вестник Московского университета. Серия 14: Психология*. 2010. № 1. С. 36–45.

8. Davis F.D. Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology // *MIS Quarterly: management information systems*. 1989. Vol. 13. № 3. P. 319–340.
9. Al-Emran M., Mezghuyev V., Kamaludin A. Technology Acceptance Model in M-learning context: A systematic review // *Computers and Education*. 2018. Vol. 125. P. 389–412.
10. Моросанова В.И., Бондаренко И.Н. Диагностика саморегуляции человека. М.: Когито-Центр, 2015. 304 с.
11. Бочарова Е.Е. Адаптационная готовность личности к ситуации социальных изменений // *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития*. 2015. Т. 4. № 1. С. 45–51.
12. Моросанова В.И., Сагиев Р.Р. Диагностика индивидуально-стилевых особенностей саморегуляции в учебной деятельности студентов // *Вопросы психологии*. 1994. № 5. С. 134–140.
13. Заводчиков Д.П., Манякова П.О. Взаимосвязь саморегуляции и личной профессиональной перспективной студентов // *Образование и наука*. 2018. Т. 20. № 1. С. 116–135.
14. Герасимова В.Г., Романова Ю.Д., Меламуд М.Р., Женова Н.А., Сорокина М.Ю. Метод Дэвиса для оценки привлекательности внедрения e-learning в РЭУ имени Г.В. Плеханова // *Транспортное дело России*. 2018. № 4. С. 102–104.
15. Sánchez R.A., Hueros A.D. Motivational factors that influence the acceptance of Moodle using TAM // *Computers in Human Behavior*. 2010. Vol. 26. № 6. P. 1632–1640.
16. Sukendro S., Habibi A., Khaeruddin K., Indrayana B., Syahrudin S., Makadada F.A., Hakim H. Using an extended Technology Acceptance Model to understand students' use of e-learning during Covid-19: Indonesian sport science education context // *Heliyon*. 2020. Vol. 6. № 11. Article number e05410.
17. Abdullah F., Ward R. Developing a General Extended Technology Acceptance Model for E-Learning (GETAMEL) by analysing commonly used external factors // *Computers in Human Behavior*. 2016. Vol. 56. № 1. P. 238–256.
18. Zheng J., Li S. What drives students' intention to use tablet computers: An extended technology acceptance model // *International Journal of Educational Research*. 2020. Vol. 102. Article number 101612.
19. Dečman M. Modeling the acceptance of e-learning in mandatory environments of higher education: The influence of previous education and gender // *Computers in Human Behavior*. 2015. Vol. 49. P. 272–281.
20. Masood M., Musman A. The Usability and its Influence of an e-Learning System on Student Participation // *Procedia – Social and Behavioral Sciences: 7th world conference on educational science*. 2015. Vol. 197. P. 2325–2330.

REFERENCES

1. Crompton H., Bernacki M., Greene J.A. Psychological foundations of emerging technologies for teaching and learning in higher education. *Current Opinion in Psychology*, 2020, vol. 36, pp. 101–105.

2. Aysmontas B.B. Some psychological and pedagogical aspects of creation and application of computer training programs in a high school. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*, 2004, no. 4, pp. 51–59.
3. Konopkin O.A. Mental self-regulation of voluntary activity of a person. *Voprosy psikhologii*, 1995, no. 1, pp. 5–11.
4. Afanaseva A.S. Features of the relationship between self-regulation and academic performance of 3rd year students of different forms of education. *Yaroslavskiy psikhologicheskii vestnik*, 2020, no. 1, pp. 34–36.
5. Konopkin O.A. Conscious self-control: the structure-function and content aspects. *Psikhologiya. Zhurnal Vyshey shkoly ekonomiki*, 2005, vol. 2, no. 1, pp. 27–42.
6. Morosanova V.I. Style characteristics of self-regulation of a person. *Voprosy psikhologii*, 1991, no. 1, pp. 121–127.
7. Morosanova V.I. Individual differences of self-regulation of human voluntary activity. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14: Psikhologiya*, 2010, no. 1, pp. 36–45.
8. Davis F.D. Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly: management information systems*, 1989, vol. 13, no. 3, pp. 319–340.
9. Al-Emran M., Mezghuyev V., Kamaludin A. Technology Acceptance Model in M-learning context: A systematic review. *Computers and Education*, 2018, vol. 125, pp. 389–412.
10. Morosanova V.I., Bondarenko I.N. *Diagnostika samoregulyatsii cheloveka* [Diagnostics of human self-regulation]. Moscow, Kogito-Tsentr Publ., 2015. 304 p.
11. Bocharova E.E. Adaptation readiness of personality to situations of social changes. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya*, 2015, vol. 4, no. 1, pp. 45–51.
12. Morosanova V.I., Sagiev R.R. Diagnostics of individual-style characteristics of self-regulation in the students' learning activity. *Voprosy psikhologii*, 1994, no. 5, pp. 134–140.
13. Zavodchikov D.P., Manyakova P.O. Relationship of self-regulation and personal professional perspective of students. *Obrazovanie i nauka*, 2018, vol. 20, no. 1, pp. 116–135.
14. Gerasimova V.G., Romanova Yu.D., Melamud M.R., Zhenova N.A., Sorokina M.Yu. Davis method to assess the attractiveness of implementing e-learning in the Plekhanov Russian university of economics. *Transportnoe delo Rossii*, 2018, no. 4, pp. 102–104.
15. Sánchez R.A., Hueros A.D. Motivational factors that influence the acceptance of Moodle using TAM. *Computers in Human Behavior*, 2010, vol. 26, no. 6, pp. 1632–1640.
16. Sukendro S., Habibi A., Khaeruddin K., Indrayana B., Syahrudin S., Makadada F.A., Hakim H. Using an extended Technology Acceptance Model to understand students' use of e-learning during Covid-19: Indonesian sport science education context. *Heliyon*, 2020, vol. 6, no. 11, article number e05410.
17. Abdullah F., Ward R. Developing a General Extended Technology Acceptance Model for E-Learning (GETAMEL) by analysing commonly used external factors. *Computers in Human Behavior*, 2016, vol. 56, no. 1, pp. 238–256.
18. Zheng J., Li S. What drives students' intention to use tablet computers: An extended technology acceptance model. *International Journal of Educational Research*, 2020, vol. 102, article number 101612.
19. Dečman M. Modeling the acceptance of e-learning in mandatory environments of higher education: The influence of previous education and gender. *Computers in Human Behavior*, 2015, vol. 49, pp. 272–281.
20. Masood M., Musman A. The Usability and its Influence of an e-Learning System on Student Participation. *Procedia – Social and Behavioral Sciences: 7th world conference on educational science*, 2015, vol. 197, pp. 2325–2330.

THE RELATIONSHIP BETWEEN THE SELF-REGULATION AND THE ACCEPTANCE OF TECHNOLOGIES BY HIGH SCHOOL STUDENTS

© 2020

V.S. Lukina, PhD (Psychology), assistant professor of Chair of Psychology and Social Sciences
A.E. Mironov, a student of the Institute of Psychology
M.K. Ammosov North-Eastern Federal University, Yakutsk (Russia)

Keywords: conscious self-regulation; technology acceptance model; distance learning technologies; online training; learning activity.

Abstract: Education is increasingly using various technologies: training management systems, different platforms, mobile devices, social networks, etc. In the conditions of distance learning, the requirements for the independence of students are increasing, learning activity is carried out based on self-regulation. The authors carried out the study in April-May of 2020 in the context of switching of full-time students to distant learning. The paper aims at the study of the interrelation between self-regulation and the acceptance of technologies by high school students. The hypothesis of the research: The respondents, who have high performance of the self-regulation level, will demonstrate a higher level of technology acceptance. By the time of collecting the materials, the students have been studying online for two months using distance training technologies. The authors carried out the study of the selected group of 75 students of higher education institutions. In general, according to the results, the authors noted low values on the Modeling, Assessment of Results, and Flexibility scales and higher values on the Programming scale. The study revealed differences between male and female groups on the Modeling, Reliability, and General Level of Self-regulation scales ($p \leq 0.05$). The respondents, who subjectively assess the quality of Internet connection as low, in general, are more loyal to the technologies and, to a greater extent, show their intention to use technologies in their training. The study identified negative correlations between the Reliability, General Level of Self-regulation, and Personal Utility scales of two techniques. In this case, the hypothesis was not confirmed: it turned out that the respondents with a high level of self-regulation tended to believe that technologies were not so useful in their activity as they did not promote its efficiency.

НАШИ АВТОРЫ

Бадьина Татьяна Анатольевна, старший преподаватель кафедры геологии и защиты в чрезвычайных ситуациях.
Адрес: Уральский государственный горный университет,
620144, Россия, г. Екатеринбург, ул. Куйбышева, 30.
Тел.: (343) 243-47-38
E-mail: tsiganova32@yandex.ru

Белоконова Надежда Анатольевна, доктор технических наук, доцент, заведующий кафедрой общей химии.
Адрес: Уральский государственный медицинский университет,
620028, Россия, г. Екатеринбург, ул. Репина, 3.
Тел.: (343) 214-85-11
E-mail: beloconova@usma.ru

Бородулина Татьяна Викторовна, доктор медицинских наук, доцент, проректор по образовательной деятельности.
Адрес: Уральский государственный медицинский университет,
620028, Россия, г. Екатеринбург, ул. Репина, 3.
Тел.: (343) 214-86-57
E-mail: tborodulina@mail.ru

Виданова Елена Алексеевна, старший преподаватель кафедры графики, председатель УМК, заместитель декана по учебной работе.
Адрес: Кубанский государственный университет,
350040, Россия, г. Краснодар, ул. Ставропольская, 149.
Тел.: 8 900 238-28-10
E-mail: vidanova.elena@yandex.ru

Виноградова Нина Иннокентьевна, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии образования.
Адрес: Забайкальский государственный университет,
672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30.
Тел.: 8 914 473-59-79
E-mail: vin57@list.ru

Дыбина Ольга Витальевна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой «Дошкольная педагогика, прикладная психология».
Адрес: Тольяттинский государственный университет,
445020, Россия, г. Тольятти, ул. Белорусская, 14.
Тел.: (8482) 53-93-27
E-mail: dybinaov@yandex.ru

Ермишина Елена Юрьевна, кандидат химических наук, доцент, доцент кафедры общей химии.
Адрес: Уральский государственный медицинский университет,
620028, Россия, г. Екатеринбург, ул. Репина, 3.
Тел.: 8 902 268-99-83
E-mail: ermishina.e.yu@mail.ru

Кирина Елена Анатольевна, преподаватель.
Адрес: Филиал Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» в г. Сызрани,
446007, Россия, Самарская область, г. Сызрань, ул. М. Жукова, 1.
Тел.: (8464) 99-00-86
E-mail: vunc-vvs-syzran@mil.ru

Комашинская Татьяна Сергеевна, кандидат физико-математических наук, доцент.
Адрес: Дальневосточный федеральный университет, филиал в г. Уссурийске (Школа педагогики),
692508, Россия, Приморский край, г. Уссурийск, ул. Некрасова, 35.
Тел.: (4234) 32-19-91
E-mail: komashinskaia.ts@dvfu.ru

Коноплюк Наталья Владимировна, кандидат филологических наук, доцент кафедры «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур».

Адрес: Тольяттинский государственный университет,
445020, Россия, г. Тольятти, ул. Белорусская, 14.

Тел.: (8482) 53-94-83

E-mail: n.konoplyuk@mail.ru

Кохан Сергей Тихонович, кандидат медицинских наук, доцент, директор Регионального центра инклюзивного образования.

Адрес: Забайкальский государственный университет,
672039, Россия, г. Чита, ул. Александрo-Заводская, 30.

Тел.: 8 914 456-24-54

E-mail: ispsmed@mail.ru

Лазюк Ирина Викторовна, старший преподаватель кафедры психиатрии, наркологии, психотерапии и клинической психологии, аспирант кафедры психологии и педагогики.

Адрес 1: Новосибирский государственный медицинский университет,
630091, Россия, г. Новосибирск, Красный пр-т, 52.

Адрес 2: Новосибирский государственный технический университет,
630073, Россия, г. Новосибирск, пр-т К. Маркса, 20.

Тел.: (8383) 222-32-04

E-mail: iren8002@rambler.ru

Лукина Валентина Сергеевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и социальных наук.

Адрес: Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова,
677000, Россия, г. Якутск, ул. Кулковского, 42.

Тел.: 8 924 460-17-15

E-mail: lukina_v@mail.ru

Мионов Артем Евгеньевич, студент Института психологии.

Адрес: Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова,
677000, Россия, г. Якутск, ул. Кулковского, 42.

E-mail: lukina_v@mail.ru

Наронова Наталия Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей химии.

Адрес: Уральский государственный медицинский университет,
620028, Россия, г. Екатеринбург, ул. Репина, 3.

Тел.: (343) 214-85-13

E-mail: edinstvennaya@inbox.ru

Разумова Анжелика Борисовна, кандидат химических наук, декан естественно-географического факультета.

Адрес: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского,
150000, Россия, г. Ярославль, ул. Республиканская, 108/1.

Тел.: 8 915 969-90-12

E-mail: razumova.angelika@mail.ru

Рицкова Татьяна Игоревна, старший преподаватель.

Адрес: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского,
150000, Россия, г. Ярославль, ул. Республиканская, 108/1.

Тел.: 8 910 960-91-10

E-mail: tatyana.ritskova@gmail.com

OUR AUTHORS

Badjina Tatyana Anatolyevna, senior lecturer of Chair of Geology and Protection in Emergency.

Address: Ural State Mining University,
620144, Russia, Yekaterinburg, Kuibyshev Street, 30.
Tel.: (343) 243-47-38
E-mail: tsiganova32@yandex.ru

Belokonova Nadezhda Anatolyevna, Doctor of Sciences (Engineering), Associate Professor, Head of Chair of General Chemistry.

Address: Ural State Medical University,
620028, Russia, Yekaterinburg, Repin Street, 3.
Tel.: (343) 214-85-11
E-mail: beloconova@usma.ru

Borodulina Tatyana Viktorovna, Doctor of Sciences (Medicine), Associate Professor, Vice-Rector for Educational Activities.

Address: Ural State Medical University,
620028, Russia, Yekaterinburg, Repin Street, 3.
Tel.: (343) 214-86-57
E-mail: tborodulina@mail.ru

Dybina Olga Vitalievna, Doctor of Sciences (Education), Professor, Head of Chair “Preschool Pedagogy, Applied Psychology”.

Address: Togliatti State University,
445020, Russia, Togliatti, Belorusskaya Street, 14.
Tel.: (8482) 53-93-27
E-mail: dybinaov@yandex.ru

Ermishina Elena Yurievna, PhD (Chemistry), Associate Professor, assistant professor of Chair of General Chemistry.

Address: Ural State Medical University,
620028, Russia, Yekaterinburg, Repin Street, 3.
Tel.: 8 902 268-99-83
E-mail: ermishina.e.yu@mail.ru

Kirina Elena Anatolievna, lecturer.

Address: The branch of Military Educational and Scientific Center of Air Force “Zhukovsky and Gagarin Air Force Academy” in Syzran,
446007, Russia, Samara region, Syzran, M. Zhukov Street, 1.
Tel.: (8464) 99-00-86
E-mail: vunc-vvs-syzran@mil.ru

Kokhan Sergey Tikhonovich, PhD (Medicine), Associate Professor, Director of Regional Center of Inclusive Education.

Address: Transbaikal State University,
672039, Russia, Chita, Aleksandro-Zavodskaya Street, 30.
Tel.: 8 914 456-24-54
E-mail: ispsmed@mail.ru

Komashinskaya Tatiana Sergeevna, PhD (Physics and Mathematics), Associate Professor.

Address: Far Eastern Federal University, branch in Ussuriisk (School of Education),
692508, Russia, Primorsky Krai, Ussuriisk, Nekrasov Street, 35.
Tel.: (4234) 32-19-91
E-mail: komashinskaia.ts@dvfu.ru

Konoplyuk Natalia Vladimirovna, PhD (Philology), assistant professor of Chair “Theory and Methodology of Teaching Foreign Languages and Cultures”.

Address: Togliatti State University,
445020, Russia, Togliatti, Belorusskaya Street, 14.
Tel.: (8482) 53-94-83
E-mail: n.konoplyuk@mail.ru

Lazyuk Irina Viktorovna, senior lecturer of Chair of Psychiatry, Narcology, Psychotherapy, and Clinical Psychology, assistant professor of Chair of Psychology and Pedagogy.

Address 1: Novosibirsk State Medical University,
630091, Russia, Novosibirsk, Krasny Prospekt, 52.
Address 2: Novosibirsk State Technical University,
630073, Russia, Novosibirsk, K. Marks Prospekt, 20.
Tel.: (8383) 222-32-04
E-mail: iren8002@rambler.ru

Lukina Valentina Sergeevna, PhD (Psychology), assistant professor of Chair of Psychology and Social Sciences.

Address: M.K. Ammosov North-Eastern Federal University,
677000, Russia, Yakutsk, Kulkovsky Street, 42.
Tel.: 8 924 460-17-15
E-mail: lukina_v@mail.ru

Mironov Artem Evgenievich, a student of the Institute of Psychology.

Address: M.K. Ammosov North-Eastern Federal University,
677000, Russia, Yakutsk, Kulkovsky Street, 42.
E-mail: lukina_v@mail.ru

Naronova Nataliya Anatolyevna, PhD (Pedagogy), assistant professor of Chair of General Chemistry.

Address: Ural State Medical University,
620028, Russia, Yekaterinburg, Repin Street, 3.
Tel.: (343) 214-85-13
E-mail: edinstvennaya@inbox.ru

Razumova Anzhelika Borisovna, PhD (Chemistry), Dean of Natural and Geographic Faculty.

Address: K.D. Ushinsky Yaroslavl State Pedagogical University,
150000, Russia, Yaroslavl, Respublikanskaya Street, 108/1.
Tel.: 8 915 969-90-12
E-mail: razumova.angelika@mail.ru

Ritskova Tatiana Igorevna, senior lecturer.

Address: K.D. Ushinsky Yaroslavl State Pedagogical University,
150000, Russia, Yaroslavl, Respublikanskaya Street, 108/1.
Tel.: 8 910 960-91-10
E-mail: tatyana.ritskova@gmail.com

Vidanova Elena Alekseevna, senior lecturer of Chair of Graphics, Chairman of Academic and Methodological Commission, Deputy Dean for Academic Affairs.

Address: Kuban State University,
350040, Russia, Krasnodar, Stavropolskaya Street, 149
Tel.: 8 900 238-28-10
E-mail: vidanova.elena@yandex.ru

Vinogradova Nina Innokentievna, Doctor of Sciences (Psychology), Professor, Head of Chair of Educational Psychology.

Address: Transbaikal State University,
672039, Russia, Chita, Aleksandro-Zavodskaya Street, 30.
Tel.: 8 914 473-59-79
E-mail: vin57@list.ru